UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR

RECIFE
2007

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Drª MARIA ELIETE SANTIAGO

RECIFE
2007

Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de
A constituição dos saberes escolares na educação básica / Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior. – Recife : O Autor, 2007.
354 f. : il.; tab., quad., gráficos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE, 2007.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação - Currículos. 2. Disciplinas curriculares. 3. Cultura escolar. 4. Saberes escolares. I. Título.

37	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
375	**CDD (20ed.)**	**CE2007-017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Eliete Santiago
1º Examinador/Presidente

Profª Drª Márcia Maria Gurgel Ribeiro
2º Examinador

Prof. Dr. José Batista Neto
3º Examinador

Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel
4º Examinador

Profª Drª Rosângela Tenório de Carvalho
5º Examinador

RECIFE, 14 de FEVEREIRO de 2007.

DEDICATÓRIA

Aos Professores e alunos de escolas de educação básica e em especial aos da Rede Municipal de Ensino do Recife.

AGRADECIMENTOS

À Carla (princesa amada), Bibi (princesinha adorada), esposa e filha, pela paciência e por entender a ausência. E à Mel pela alegria canina.

Aos meus pais, Marcílio e Fernanda, por terem me oferecido a vida e a base de minha educação.

À Cristina-Metal, pelo apoio sem medir esforços. E à Trupe de Casa Forte, pelas ajudas.

À Sávio e Duda, por ter dividido comigo as dúvidas da tese.

À Alexandre Viana, Ana Flávia, Ana Lúcia, Ana Luiza, Andréa Paiva, Cláudia Freire, Eduardo Jorge, José César, Juliana Santos, Karla Toniolo, Keila Brandão, Luís Henrique, Marcelo Tavares, Marco Aurélio, Marcos Melo, Marcos André, Patrícia Pessoa, Raul Siqueira, Rosângela Manta, Roberta Granville, Rosa Idalina, Sérgio Cahú, Warlindo Carneiro, pelos socorros de última hora, mesmo nas pequenas informações e atitudes, porém nas enormes colaborações.

Aos sujeitos da pesquisa, professores de Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Matemática, pela disponibilidade em participar do estudo e pelos ensinamentos dados durante as entrevistas.

À Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife (gestão 2001-2004), pela abertura ao estudo e em especial a Semadá Ribeiro e Eleta Freire.

Às IES ESEF/UPE e Universo, seja pela concessão de afastamento, seja pelas ausências.

Aos amigos dessas IES, pelos empréstimos, substituições, torcida, acompanhamento carinhoso e preocupado do dia-a-dia.

Aos alunos dessas IES, em especial aos representantes Alexsandra Santana, Andréa Roberta, Felipe Augusto e Marília de Almeida, pelas providências em meu nome.

Ao Ethnós ESEF/UPE, no nome da Coordenadora Ana Rita, pela compreensão de minha ausência e continuidade dos trabalhos.

Às alunas de minha turma de doutorado (A Casa das Sete Mulheres e Garibaldi), pela convivência e estudos.

À Eliete Santiago, amiga e orientadora, pelo aconchego afetivo e competência intelectual e à toda sua família, em especial a Seu Edson (in Memorian) e Dona Glória, por ter compartilhado comigo sua amorosa filha.

À José Batista, pelo acompanhamento desde o início do estudo, fazendo críticas e sugestões em nossos Seminários do Núcleo e na qualificação.

À Márcia Gurgel e Rosângela Tenório, pelas grandes contribuições durante qualificação.

À Ana Maria Galvão, pelas trocas de e-mails, contribuindo muito com o estudo.

Ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE, em especial Batista, Clarice, Delma, Eliete, Janssen, Laeda, Marcelo, Neide, Nina, Rejane, Rosângela, Tereza, pelas audiências, críticas e sugestões nos nossos Seminários do Núcleo.

Aos Professores e Coordenação do Programa de Pós-Graduação, pela condução das atividades que me propiciaram chegar até aqui.

À Secretaria do Programa, em especial a João Alves, Karla Gouveia, Morgana Marques e Shirley Cristiane, pelas providências administrativas e acadêmicas, pacientes e dedicadas.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA **6**

AGRADECIMENTOS **7**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS **12**

LISTAS DE ILUSTRAÇÃO **14**

LISTA DE QUADROS 14

LISTA DE FIGURAS 15

LISTA DE APÊNDICES **16**

RESUMO..... ..... **17**

ABSTRACT…. **19**

RÉSUMÉ..... ..... **21**

INTRODUÇÃO: OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE PESQUISA **23**

DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO 23

DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO..... 25

Fundamentos de nossas opções de pesquisa: abordagem dialética materialista-histórica *26*

O método investigativo da dialética materialista-histórica..... *28*

Argumentando em favor de nossas opções e decisões..... *31*

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS 33

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO E SABERES ESCOLARES..... **47**

1.1 CURRÍCULO 47

1.1.1 Teorias, Paradigmas e Abordagens Curriculares: o currículo como campo de investigação..... *50*

1.1.2 O currículo sob o foco de diferentes campos de investigação *57*

1.1.2.1 Currículo como historiografia da educação..... 58

1.1.2.2 Currículo como política educacional..... 61

1.1.2.3 Currículo como prática pedagógica..... 64

1.2 SABERES ESCOLARES 72
1.2.1 Aspectos etimológicos e filosóficos dos saberes escolares 73
1.2.2 Saberes Escolares e Teoria Pedagógica 76
1.2.3 Currículo e saberes escolares: transposição didática e cultura escolar 91

CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM 99

2.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS 99
2.1.1 A Pedagogia das Competências por Philippe Perrenoud 99
2.1.2 A Pedagogia das Competências de Perrenoud: algumas críticas 102
2.1.3 A Pedagogia das Competências: uma outra análise crítica 104
2.1.4 A pertinência das críticas à Pedagogia das Competências 108
2.2 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM 110
2.2.1 Ciclos de aprendizagem: Conceitos e origem 110
2.2.2 Ciclos de aprendizagem: algumas críticas 115
2.2.3 A pertinência das críticas aos Ciclos de aprendizagem 117

CAPÍTULO 3: POLÍTICA CURRICULAR: CONTEXTO HISTÓRICO E GOVERNAMENTAL DA GESTÃO MUNICIPAL 2001-2004 120

3.1 A POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE NA GESTÃO 2001-2004 138
3.2 ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE: QUALIDADE SOCIAL, COMPETÊNCIAS E CICLOS DE APRENDIZAGEM 159
3.2.1 A Educação na perspectiva da Qualidade Social 164
3.2.2 A Pedagogia das Competências e a apropriação da Rede 166
3.2.3 Os ciclos de aprendizagem e a compreensão na Rede 167
3.3 OS SABERES ESCOLARES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE 170
3.3.1 Educação Física 170
3.3.2 Arte 174
3.3.3 Língua Portuguesa 177
3.3.4 Matemática 178

CAPÍTULO 4: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DO RECIFE: O CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA 183

4.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA GENERALIDADE DO CURRÍCULO: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO 184

4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA PARTICULARIDADE DAS DISCIPLINAS CURRICULARES 197

4.2.1 Educação Física 197

4.2.2 Arte 221

4.2.3 Língua Portuguesa 252

4.2.4 Matemática 275

4.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA TOTALIDADE DO CURRÍCULO: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO 299

CONSIDERAÇÕES FINAIS 316

REFERÊNCIAS 328

APÊNDICES 346

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGE	Diretoria Geral de Ensino
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPM	Encontros Pedagógicos Mensais
ESEF	Escola Superior de Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEP	Federação Interestadual de Escolas Particulares
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO	Goiás
IES	Instituições de Ensino Superior
IREM	Institute de Recherches en Education Mathématique
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDC	Máximo divisor comum
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

MMC	Mínimo múltiplo comum
NSE	Nova Sociologia da Educação
PA	Promoção automática
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Paraná
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROGRAPE	Programa Especial de Pedagogia
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo.
SP	São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTAS DE ILUSTRAÇÃO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Trechos de transcrição de entrevista.....	36
Quadro 2:	Etapas da análise de conteúdo.....	40
Quadro 3:	Trecho de um fichamento bibliográfico.....	40
Quadro 4:	Trecho de análise de conteúdo da literatura.....	41
Quadro 5:	Trecho de transcrição de entrevista – identificação dados gerais.....	42
Quadro 6:	Dados gerais para análise de conteúdo.....	43
Quadro 7:	Trecho de transcrição de Entrevista – identificação problemáticas – categorias empíricas.....	44
Quadro 8:	Concepções de Currículo.....	100
Quadro 9:	Comparativo dos programas de governo dos dois candidatos à Presidência da República para a gestão 2007-2010 que disputaram o 2º turno.....	135
Quadro 10:	Legenda para referência aos professores entrevistados.....	139
Quadro 11:	Estrutura da Secretaria de Educação Municipal – 2004.....	142
Quadro 12:	Estrutura da Secretaria de Educação Municipal – 2005.....	143
Quadro 13:	Matrícula de alunos na Rede Municipal de Ensino do Recife antes e no fim da gestão 2001-2004.....	144
Quadro 14:	Matrícula de alunos no fundamental II e médio da Rede Municipal antes e no fim da gestão 2001-2004.....	144
Quadro 15:	Afastamento de professores para pós-graduação.....	148
Quadro 16:	Equivalência de anos escolares e idade – currículo por ciclo da Prefeitura do Recife e os currículos seriados mais comuns.....	150
Quadro 17:	Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Educação Física I.....	170
Quadro 18:	Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Educação Física II.....	172
Quadro 19:	Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Arte.....	174
Quadro 20:	Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Língua Portuguesa.....	176
Quadro 21:	Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Matemática.....	178
Quadro 22:	Professores entrevistados por escola.....	183
Quadro 23:	Distribuição de aulas semanais e somatório de aulas anuais.....	195

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planejamento: forma e amplitude..... 37
Figura 2: Fases do planejamento..... 38
Figura 3: Currículo e Teorias Educacionais..... 49
Figura 4: O currículo como Campo de Investigação..... 56
Figura 5: O currículo como historiografia da educação..... 57
Figura 6: O currículo como política educacional..... 61
Figura 7: O currículo como prática pedagógica..... 64
Figura 8: A constituição dos saberes escolares 325
Figura 9: Focos da constituição dos saberes escolares 325

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A –	Contato com os professores.....	346
Apêndice B –	Levantamento bibliográfico e mapeamento da literatura.....	347
Apêndice C –	Roteiro de entrevista.....	348
Apêndice D –	Indicadores para análise de conteúdo.....	349
Apêndice E –	Orientações para organização dos dados das entrevistas.....	350
Apêndice F –	Quadro para análise de conteúdo – dados gerais.....	351
Apêndice G –	Legenda para análise de conteúdo – problemáticas.....	352
Apêndice H –	Quadro para análise de conteúdo – problemáticas.....	353

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

A Escola, entendida como uma instituição social, responsabiliza-se em contribuir com a educação de homens e mulheres, crianças, jovens ou adultos. Sua educação se diferencia da familiar, da sindical, da partidária, da religiosa etc., podendo, talvez até devendo, refletir e interagir com essas modalidades educacionais, sem perder de vista o que lhe é específico, ou seja, favorecer seus sujeitos numa reflexão sistematizada, periódica, paulatina e contínua acerca dos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma a procurar superar a aleatoriedade, o acaso, o senso-comum nas aprendizagens. Diferentes elementos pedagógicos vão procurar materializar essa responsabilidade, sendo o currículo um deles. Este, mantendo interseção com os demais elementos, constitui os saberes escolares, fazendo uma seleção cultural e configurando-os como uma cultura escolar, devido às suas características peculiares. Essa configuração, ao longo do tempo, passou a ter uma força tão grande, principalmente em tempos modernos, que, além de selecionar elementos da cultura, passou a colaborar com a elaboração desta. Aproximando-nos dos fundamentos da abordagem dialética materialista-histórica e realizando análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, vimos que a constituição dos saberes escolares se dá num movimento de autonomia relativa diante da influência reprodutora dos fatores sociais mais amplos; portanto, dela não se isola, numa produção meramente singular e única. Inserindo-se entre os que investigam essa constituição dos saberes escolares, pelo olhar da Sociologia Crítica do Currículo, a presente Tese de Doutorado apresenta-se como processo e produto de pesquisa qualitativa realizada na literatura e no campo, em documentos e entrevistas com dois professores de quatro diferentes disciplinas curriculares, Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Matemática, os quais pertenciam a Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Vimos que as disciplinas escolares aqui investigadas vivem, em suas particularidades, um processo contínuo e contraditório por legitimação pedagógica, em torno da isonomia curricular. Na generalidade do currículo, percebemos os elementos que orientam diferentes disciplinas no cumprimento e conquista das atribuições e possibilidades pedagógicas. Na totalidade curricular, constatamos que elas se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e se fazendo reconhecer frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos da política curricular. Foi nesse processo que observamos a existência de mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que

certezas na constituição dos saberes escolares, tanto nas disciplinas entendidas como secundárias, como Educação Física e Arte, como nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática. As ambigüidades, dúvidas e conflitos dizem respeito à estruturação do currículo escolar da educação básica. O currículo, então, é tanto objeto de apropriação e assimilação privada e individual, social e coletiva do conhecimento acumulado na história da humanidade quanto expressão da força de trabalho, do caráter produtivo dessa humanidade. Sendo assim, é necessário superarmos, cada vez mais, os currículos prescritivos normativo-racionalistas, e construirmos um currículo emancipatório, que reconhece, propicia e solicita o potencial produtor dos sujeitos educacionais. É urgente procurarmos e viabilizarmos os caminhos e as condições para a materialização de currículos críticos, dinâmico-dialógicos e de abordagem sociológica da cultura escolar.

PALAVRAS-CHAVE:
Escola; Currículo, Disciplinas Curriculares; Saberes Escolares; Cultura Escolar.

THE SCHOOL KNOWLEDGES CONSTITUTION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

School, understood as a social institution, is responsible for contributing with men, women, children, youth or adult education. Its education differentiates from the familiar, union, party, religious ones, etc., could or ought to reflect and interact with these educational modalities, without losing sight of what is specific to it, or be, favor its subjects in a systematized, periodic, slow and continuous reflection concerning knowledges produced by the mankind in its trial to overcome the randomness, the chance, the common sense in apprenticeship. Different pedagogical elements try to materialize this responsibility, one of which is the curriculum. This, keeping intersection with the rest elements, constitutes the school knowledges, making a cultural selection and configuring them as a school culture, due to their peculiar characteristics. This configuration along time started to show so big force, mostly in modern times, which besides selecting culture elements proceeded collaborating with its elaboration. Approaching us to the dialectic materialist-historical boarding foundations and accomplishing type categorial content analysis for thematic, we observed that the school knowledges constitution occurs in an relative autonomy action before wider social factors reproducer influence; thence, it doesn't withdraw, resulting in a merely singular and only production. This Doctorate Thesis, inserted among the ones who investigate this school knowledges constitution, under the Curriculum Critical Sociology look, is presented as a qualitative research process and product performed in the literature and in the field, besides documents and interviews with two teachers of four different curricular disciplines, Physical Education, Art, Portuguese Language and Mathematics, who belonged to Schools from the Municipal Teaching Net in Recife. We realize that the school here investigated disciplines develop, in their particularities, a continuous and contradictory process which aims a pedagogical legitimation, around the curricular isonomy. In the curriculum generality, we perceive the elements that guide different disciplines in the attributions and pedagogical possibilities accomplishment and conquest. In the curricular totality, we verify that they establish amid reciprocal tension relations, seeking recognition and making itself recognize front to the curricular politics subjects and pedagogical instances. In this process we observed the existence of more ambiguities, doubts and conflicts than certainties in the school knowledges constitution, so much in the understood disciplines like secondary, as Physical Education and Art, as in the disciplines considered of larger prestige, as Portuguese Language

and Mathematics. The ambiguities, doubts and conflicts concern the school basic education curriculum structuration. The Curriculum is then so much an object of private and individual appropriation and assimilation, social and collective knowledge accumulated in the humanity's history as manpower expression of this humanity productive character. Being thus, it is necessary to overcome more and more the prescritive normative-rationalists curricula and assemble an emancipated curriculum, which recognizes, propitiates and solicits the educational subjects potential producer. It is urgent to search and allow the ways and conditions for the materialization of critical, dynamic-dialogic and school culture sociological approaching curricula.

KEYWORDS:
School; Curriculum, School Knowledges; School Culture; Curricular Disciplines.

LA CONSTITUTION DES SAVOIRS SCOLAIRES À L´ÉCOLE PRIMAIRE ET À L´ÉCOLE SECONDAIRE

RÉSUMÉ

L´école, entendue comme institution sociale, prend sur soi la responsabilité de contribuer à l´education des hommes, des femmes, des enfants, des jeunes ou des adultes. Le caractère de l´éducation qu´elle propose se distingue de celui offert dans les milieux familiaux, syndicaux, politiques ou religieux, etc., pouvant, voire devant réfléchir et interagir avec ces autres modalités éducationnelles, sans pour autant perdre de vue ce qui lui est spécifique, c'est-à-dire encourager ses protagonistes à une refléxion systématique, périodique, cadencée et continue à l'égard des connaissances produites par l´humanité, de façon à rendre possible le dépassement du caractère aléatoire, du hasard et du sens commun dans l´apprentissage. Différents éléments pédagogiques seront en oeuvre, ayant comme but la matérialisation de cette responsabilité, les programmes en étant un parmi d´autres. Ceux-ci, tout en maintenant l´intersection avec les autres éléments, constituent les savoirs scolaires, opérant une sélection culturelle en les configurant en tant que culture scolaire, grâce à ses caractéristiques singulières. Cette configuration a acquis progressivement une force telle, principalement à l'époque actuelle, qu´en plus de sélectionner des éléments culturels, elle collabore à leur propre élaboration. En abordant les fondements de l´approche dialectique materialiste historique et en réalisant des analyses de contenu d´ordre catégorielle selon différentes thématiques, nous avons constaté que la formation des savoirs scolaires surgit dans un mouvement d´autonomie relative face à l´influence reproductrice de facteurs sociaux plus amples, ne s´isolant donc pas à l'image d´une production sommairement singulière et unique. En se plaçant parmi celles qui entreprennent des recherches sur la constitution des savoirs scolaires, sous le prisme de la Sociologie Critique des Programmes, la présente Thèse de Doctorat s´énonce comme un processus et comme produit de la recherche qualitative réalisée dans la litérature et sur le terrain, tenant compte de documents et de la tecchnique de l'entretien effectuées avec deux enseignants travaillant dans des Écoles du Réseau Municipal d´Enseignement de Recife, dans quatre différentes disciplines du programme : Éducation Physique, Arts, Langue Portugaise et Mathématiques. Nous nous sommes aperçus que les disciplines scolaires examinées subissent, dans leur spécificité, un processus continu et contradictoire en vue de leur légitimation pédagogique, dans le cadre de l´équivalence des programmes. Dans l´aspect général des programmes, nous avons repéré les éléments qui guident les différentes disciplines dans la

mise en oeuvre et l´accomplissement des attributions et des possibilités pédagogiques. L´ensemble des programmes nous a permis de constater la mise en place de rapports tendus et réciproques entre ces différentes disciplines, ayant comme objectif de se faire reconnaître vis-à-vis des protagonistes et des instances pédagogiques responsables de la politique concernant les programmes. Pendant le déroulement de ce processus, nous avons plutôt observé la présence d´ambiguïtés, de doutes et de conflits, à défaut de certitudes sur la constitution des savoirs scolaires, ceci aussi bien dans les disciplines entendues comme secondaires, telles que l´Éducation Physiqueou les Arts, que dans les disciplines auxquelles l´on accorde plus de prestige, comme la Langue Portugaise ou les Mathématiques. Les ambiguïtés, les doutes et les conflits concernent la structuration du programme scolaire à l´école primaire et à l´école secondaire. Le programme est donc, d´une part, l´objet d´appropriation et d´assimilation personnelle et individuelle, sociale et collective des connaissances acquises tout au long de l´histoire de l´humanité, et, d´autre part, apparaît aussi comme l´expression de la force de travail, du caractère productif de cette humanité. Cela étant, il est nécessaire de dépasser toujours plus les programmes prescriptifs, normatifs et rationalistes, pour contruire un programme émancipateur qui reconnaisse, encourage et requière les capacités potentielles de production des protagonistes du domaine éducatif. Il est impératif de les chercher et de rendre viables les voies et les conditions de matérialisation de programmes critiques, dynamiques, axés sur le dialogue et sur une approche sociologique de la culture scolaire.

MOTS-CLÉS :
École; Programme, Savoirs Scolaires; Culture Scolaire; Disciplines du Programme.

INTRODUÇÃO: OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE PESQUISA

DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo dessa pesquisa é, em certa medida, uma continuidade do Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre 1996 e 1999, que, por via de um estudo de caso de tipo etnográfico, fazendo uso de entrevistas, seminários e observações, investigou os critérios de constituição dos saberes escolares do componente curricular Educação Física, em uma escola do ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco[1].

No Doutorado, essa problemática de investigação se reestrutura e, partindo dos estudos e experiências específicas de uma disciplina, amplia seu olhar para a dinâmica curricular de uma forma geral. Essa reestruturação vem sendo construída a partir de nossa atuação na formação de professores, tanto no nível da formação inicial (graduação), quanto da formação continuada, seja esta última em cursos de pós-graduação ou mesmo na formação em serviço de professores de Redes públicas de ensino municipais e estaduais. A vivência com a formação de professores tem-nos colocado em contato com sujeitos que, reiteradamente, questionam a constituição dos saberes escolares, levando-nos a perceber que esta, em distintas disciplinas, apresenta-se diferentemente no currículo da escola de educação básica, ou seja, os saberes escolares não são constituídos da mesma forma entre as várias disciplinas do currículo.

No caso da Educação Física, há uma constante reclamação a esse respeito, chegando até a duvidar-se da presença de alguma forma de estruturação de seus saberes escolares, o que leva a se configurar como um dos motivos para sua situação marginalizada no currículo escolar e para sua luta por uma isonomia curricular. No entanto, pensamos, mesmo reconhecendo as particularidades disciplinares, que tais reclamações não são exclusividade de uma ou outra disciplina e sim dizem respeito às polêmicas em torno da constituição dos saberes escolares no currículo da escola de educação básica como um todo.

---

[1] A dissertação intitulada "A Educação Física como componente curricular..? Isso é História: uma reflexão acerca do saber e do fazer", foi realizada sob a orientação da Dra. Celi Taffarel, hoje professora da Faculdade de Educação da UFBA.

O currículo, historicamente e em especial na história mais recente, vem se configurando de diferentes formas. Várias são as compreensões acerca desse currículo, tanto no que concerne às suas teorizações e conceitos, quanto às suas maneiras de organização e também às suas formas de materialização na prática pedagógica, ou seja, as práticas curriculares.

Hoje, entre essas formas e compreensões, o campo da teoria e práticas curriculares vem discutindo a estruturação do currículo escolar, procurando superar um tratamento técnico-linear à questão em foco e tecendo fortes críticas à sua forma tradicional de organização, ou seja, à seriação. Novas possibilidades de organização dos currículos se apresentam, como, por exemplo, os ciclos de aprendizagem.

Os saberes escolares são constituídos em função de sua forma de estruturação nesses currículos, levando às diferentes disciplinas orientações que as compreendem de maneiras diferenciadas ou mesmo são apreendidas distintamente, chegando a privilegiar e valorizar determinados conhecimentos e disciplinas em contrapartida à secundarização e detrimento de outros(as).

Verifica-se que em algumas disciplinas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, os saberes escolares específicos são sistematizados[2], ao longo do tempo e do espaço escolar, de uma forma. Por outro lado, em disciplinas, como Educação Física e Arte, os saberes escolares parecem não possuir a mesma sistematização.

Percebendo que as disciplinas vêm se organizando diferentemente nos currículos escolares e que existem algumas que são consideradas mais importantes que outras, perguntamos se estas "menos importantes" só conquistariam legitimidade quando ocupassem o mesmo status no currículo escolar das outras consideradas "mais importantes", e, em especial, se realizassem uma seriação de seus saberes?

Algumas disciplinas não possuem uma organização de conteúdos feita de maneira seriada, assim como as mais tradicionais[3]. Seria a conquista por uma organização seriada dos conteúdos de ensino algo que lhe conferiria um melhor reconhecimento pedagógico? Ou é possível estruturar os conteúdos no tempo escolar com outra forma de organização curricular, por exemplo, num currículo organizado por ciclos de aprendizagem?

---

[2] Para entender o termo, tomamos como suporte a compreensão de sistematizado como um dos elementos que compõem, junto com a seleção e a organização, o trato com o conhecimento, objetivando juntos a "organização do tempo e do espaço pedagógicos necessários para aprender" presente numa dinâmica curricular e correspondendo "à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar"; a sistematização, portanto, focaliza a estruturação lógica e metodológica do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

[3] O termo usado não nos remete à teoria ou tendência pedagógica tradicionalista e sim é aplicado à tradição escolar, como algo que vem de longa data.

Quando nos perguntamos sobre os saberes escolares, queremos investigar os limites existentes e os avanços conquistados no que concerne à estruturação lógica e metodológica destes, em perspectivas que se propõem superar o tratamento tradicional, técnico-linear, etapista de organização do conhecimento[4], ou seja, na superação da seriação.

Assim, a definição de nosso objeto de estudo se encontra nas várias críticas, antagonismos e conflitos evidenciados no currículo da escola de educação básica. Sendo assim, propusemos-nos a analisar alguns aspectos: como diferentes teorias, práticas curriculares abordam a questão da constituição dos saberes escolares? Como são selecionados, organizados e sistematizados os saberes escolares no tempo e espaço escolares? Como e com que fundamentos são constituídos os saberes escolares de diferentes disciplinas no currículo? Que lugar ocupam as diferentes disciplinas no currículo escolar?

Para dar conta destas questões, definimos o objeto de estudo de forma a inseri-lo no campo da Nova Sociologia da Educação, mais especificamente no âmbito da Teoria, História e Política do Currículo e das Disciplinas Curriculares.

Objetivamos, nesse estudo, num sentido mais amplo, compreender como se constituem os saberes escolares na generalidade e totalidade do currículo da escola de educação básica e nas particularidades de algumas disciplinas curriculares, uma vez que parecem existir mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição desses saberes. Isso se verifica não apenas nas disciplinas entendidas como secundárias, mas também naquelas consideradas de maior prestígio.

Num sentido mais específico, objetivamos reconhecer como e com que fundamentos a constituição aparecia na política curricular do lócus de investigação, tanto nas elaborações e ações da gestão central da Secretaria de Educação Municipal, quanto na prática pedagógica do professor para a gestão da sala de aula.

DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

Inspirando-nos, inicialmente, em Minayo (1996) passemos a refletir e descrever sobre nossas decisões, opções e fundamentos no delineamento da trajetória de investigação. Pensamos que tais reflexões não se devem aliar às ingênuas compreensões, alertadas pela

[4] A esse respeito é importante consultar Arroyo (1999), Kramer (1999), Moreira (2000a e 2000b), GAME (2000) e Mazoni (2001).

autora, que entendem a metodologia da pesquisa, por vezes, como uma magia ou mesmo uma alquimia, diante das quais os pesquisadores ora hesitam, ora sucumbem.

Assim, evidenciamos a Teoria do Conhecimento que deu suporte às nossas decisões metodológicas, apresentando os fundamentos de nossas opções. No caso desse estudo, procuramos estabelecer um caminho do pensamento que se aproximasse da abordagem dialética na pesquisa educacional, especificamente das teorias do materialismo histórico-dialético.

Fundamentos de nossas opções de pesquisa: abordagem dialética materialista-histórica

Mesmo que Karl Marx não se tenha voltado especificamente para o desenvolvimento de uma sistematização do método científico, seus estudos filosóficos e econômicos propiciam o reconhecimento, pelo menos, em linhas gerais, de seus fundamentos. Dentre os vários estudos de Marx, tomamos três obras como referências centrais para o reconhecimento dos fundamentos teóricos do método na abordagem dialética materialista-histórica: as *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1998); *A Ideologia Alemã* (MARX e ENGELS, 1998) e *Introdução à Crítica da Economia Política* (MARX, 1983).

As *Teses sobre Feuerbach* foram escritas por Marx em 1845 na intenção de refletir sua própria posição acerca do materialismo histórico, não tendo a pretensão de publicá-las. No entanto, em 1888, Engels publicou esse texto, fazendo pequenas modificações com o objetivo de esclarecer algumas idéias deste escrito. Nestas Teses Marx procurou demonstrar a insuficiência do materialismo de Feuerbach e em geral da Filosofia Idealista da época, criticando o caráter contemplativo e de passividade da atividade humana e defendendo uma visão prática e revolucionária desta última diante da compreensão e transformação da realidade.

A Ideologia Alemã é redigida por Marx e Engels. Segundo Gorender (1998), iniciada também em 1845, mas só concluída em 1846, vindo a ser publicada pela primeira vez apenas em 1933, tendo ficado "abandonada prazerosamente à crítica roedora dos ratos". Ambos fizeram "um balanço de suas próprias consciências filosóficas, onde a ruptura com Feuerbach, por certo, ocupa o lugar mais importante" (GIANNOTTI, 1996, p. 12). Nesta obra, os autores apresentaram os fundamentos da concepção materialista histórica, com base na transição do socialismo utópico ao socialismo científico.

A *Introdução à Crítica da Economia Política* é escrita por Marx em 1857, tendo sido publicada somente em 1903. Este texto foi escrito, segundo o próprio Marx, como um esboço, não intencionando sua publicação. Tem nítida inspiração no texto *Esboço à Crítica da Economia Política*, publicado por Engels em 1844, com o qual Marx ficou fascinado, qualificando-o como algo genial. É nesse texto que o autor explica de maneira mais sistematizada seu método de investigação. Por ele iniciaremos nossa fundamentação acerca da abordagem dialética materialista-histórica, opção de nosso estudo. Mas antes retomemos, de forma breve, uma discussão conceitual sobre essa perspectiva científica e filosófica e sua atualidade.

Coggiola (1996), analisando a vigência do marxismo nos dias de hoje (na época em que escreveu – final da década de 1990), em contraposição ao anúncio da morte do marxismo no fim da década de 1980, em virtude da Crise vivida no Leste Europeu, principalmente com a extinção da URSS (União da República Socialista Soviética), alerta-nos para algumas interpretações que realizam a cisão entre teoria e programa político do marxismo (dialética materialista-histórica), interpretações estas consideradas, por este autor, como metodologicamente incorretas.

Pensando que não se pode, de fato, fazer a cisão entre teoria e programa político na dialética materialista-histórica, arriscamo-nos a apresentar uma análise que também pode ser compreendida como cisão, mas que pensamos ser bem oportuna para se compreender a abordagem dialética na sua vertente materialista-histórica.

Segundo Bottomore (1997) o Materialismo Dialético tem sido considerado como a Filosofia do Marxismo, enquanto o Materialismo Histórico é visto como a Ciência Marxista. Para este autor, a expressão Materialismo Dialético foi provavelmente usada pela primeira vez por Plekhanov em 1891, constituindo-se pelo cruzamento e a união de duas filosofias burguesas: o materialismo mecanicista da Revolução Científica e do Iluminismo e a dialética idealista de Hegel.

> A combinação do materialismo com a dialética modifica ambos. Bem compreendido, o materialismo do materialismo dialético não é, como seu ancestral tradicional, reducionista. Não reduz as idéias à matéria, afirmando a sua identidade final. Sustenta, dialeticamente, que o material e o ideal são diferentes, na realidade opostos, mas existem dentro de uma unidade na qual o material é básico ou primordial (BOTTOMORE, 1997, p. 259).

> O novo materialismo se desentranha da crítica ao materialismo de Feuerbach, cuja influência foi decisiva para que Marx e Engels dessem o passo da superação radical da filosofia hegeliana (GORENDER, 1998, p. XXXV).

O Materialismo Histórico

> designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (ENGELS, 1892 apud BOTTOMORE, 1997, p. 260).

O método investigativo da dialética materialista-histórica

Criticando a economia política do século XVII, Marx, em 1857, passa a expor, com maior sistematização, seu método de investigação. Para ele, os economistas desta época não usaram um método correto, pois partiam da aparência imediata do real, de uma totalidade viva, tais como população, Estado, Nação..., o que os levava a uma visão caótica do todo e a conceitos simplistas e abstratos desta realidade.

Marx (1983, p. 218) percebeu, nesse procedimento, um equívoco, ao constatar

> ...que a população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo o trabalho assalariado, o capital, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada.

Embora a população seja a base e o sujeito do ato social de produção como um todo, como observou Marx (1983), esta só o é na aparência, pois não pode ser apreendida como algo homogêneo, mas decomposta nas classes sociais em que se assenta.

Marx (1983, p. 218) defendeu, como um método científico correto, um outro procedimento, a partir do momento em que alguns fatores isolados tornam-se mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgem sistemas econômicos que, partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, elevam-se até ao Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Neste procedimento "o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade".

Com este método, Marx partiu do reconhecimento de categorias mais simples, que compõem a realidade social e econômica, para poder chegar posteriormente à totalidade, como é o caso da população, do Estado. Desta forma não faria uma representação caótica do

todo, mas uma expressão da totalidade de determinações e relações, quer dizer, ao invés do concreto ser tomado na forma em que se apresenta ao observador, deve ser decomposto através da análise, chegando a conceitos mais simples; em seguida, as partes antes analisadas, devem ser, de forma gradual, integradas até novamente se chegar ao concreto.

Entretanto, o método elaborado por Marx (1983) não se apresenta como o processo de criação do real, "o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto".

> A totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo de pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]. Antes como depois, o objeto real conserva sua independência fora do espírito [...] (MARX, 1983, p. 219).

Mesmo que o concreto e o sujeito se apresentem como instâncias autônomas em relação ao pensamento, estes têm uma autonomia relativa, pois ambos estão à mercê da intervenção deste sujeito na realidade, uma vez que o processo de conhecimento do sujeito, dá-se, de um modo geral, no processo da *práxis* humana e, portanto, em meio ao processo de transformação do sujeito real, do objeto do pensamento, e do sujeito que conhece, ou seja, o sujeito que conhece o real na ação, transforma o real e se transforma na medida em que o conhece.

Desta forma Marx e Engels nos levam a compreender que o homem, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo. E é esta compreensão, uma compreensão da atividade prática do homem, que os levou a fazer críticas ferrenhas e até irônicas à Filosofia Idealista alemã a ponto de chamá-la de charlatanice filosófica (MARX e ENGELS, 1998).

Na *Ideologia Alemã*, já em 1845, Marx e Engels (1998), opondo-se à filosofia dos jovens-hegelianos, afirmaram que suas premissas não partiam de bases arbitrárias nem de dogmas e sim de bases reais que só podem ser abstraídas na imaginação. Suas premissas "são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação".

O Materialismo Histórico parte dos homens verdadeiramente ativos, segundo o processo real de suas relações sociais, sendo a primeira condição da história humana, a sua própria existência. É partindo deste princípio que seus autores diferenciaram o Homem dos demais animais, afirmando que é através do trabalho que os primeiros se distinguem dos segundo.

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência [...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem sua própria vida material (MARX e ENGELS, 1998, p. 10-11).

Após percorrer a história dos modos de produção pré-capitalista, Marx e Engels explicaram como o trabalho, enquanto atividade prática do homem, está intimamente ligado às relações de produção, e como, chegando na sua forma capitalista, o trabalho tornou-se alheio aos próprios indivíduos.

Na forma capitalista (na grande indústria) de relações de trabalho as condições de existência se reduziram a duas: 1- a propriedade privada (trabalho acumulado) e 2- a força de trabalho (trabalho real). As relações de produção neste modo separam os homens até de sua própria força de trabalho e mais ainda dos produtos deste mesmo trabalho.

> De início a divisão do trabalho inclui também a divisão das condições de trabalho, instrumento e materiais e, com essa divisão, o fracionamento do capital acumulado entre diversos proprietários e, em seguida, o fracionamento entre capital e trabalho, bem como as diversas formas da própria propriedade. Quanto mais a divisão do trabalho se aperfeiçoa, mas a acumulação aumenta e mais esse fracionamento se acentua também de maneira marcante. O próprio trabalho só pode subsistir sob condição desse fracionamento (MARX e ENGELS, 1998, p. 81).

Nesse percurso histórico, Marx e Engels (1998, p. 21) nos alertam para um pressuposto imprescindível para a historicidade do próprio homem:

> o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder 'fazer a história'. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isto mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Nas onze *Teses sobre Feuerbach*, elaboradas em 1845, Marx (MARX e ENGELS, 1998), criticando o Materialismo Antropológico de Feuerbach e todos os primeiros

materialistas, fez uma síntese dos fundamentos epistemológicos da dialética materialista-histórica.

Neste texto de Marx é possível captar sua defesa acerca da forma como o homem percebe e produz a realidade. Procurando superar a percepção sensível dos objetos, apresentada por Feuerbach, Marx deixou claro que a realidade deve ser percebida e produzida como atividade humana sensível, ou seja, como práxis revolucionária em sua objetividade.

> É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento (MARX In MARX e ENGELS, 1998, p. 100).

É possível também apreender a dialeticidade e historicidade da relação do homem com outros homens e com a natureza, inclusive em seu processo de formação educacional.

> A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX In MARX e ENGELS, 1998, p. 100).

Nas teses Marx também argumentou em favor da dimensão objetiva e social da sensibilidade e existência humana, afirmando que estas devem ser consideradas como atividade prática humana, cuja essência é o conjunto das relações sociais e não fruto de uma atividade contemplativa de indivíduos isolados.

Argumentando em favor de nossas opções e decisões

Dentre as várias Teorias de Conhecimento[5] que podem vir a orientar e fundamentar uma investigação científica, optamos pela aproximação com a abordagem dialética. No entanto, estudiosos no assunto também falam de diferentes formas de compreender a dialética: A de Zenon, Heráclito, Sócrates, Hegel, Feuerbach, Marx?[6]

---

[5] Inclusive várias são as formas de classificá-las. Com uma abordagem filosófica podemos citar idealismo, materialismo, racionalismo, positivismo, hermenêutica, fenomenologia, dialética etc. (Carvalho, 1994). Com uma abordagem metodológica, podemos anunciar como exemplo a empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética (SANCHEZ GAMBOA, 1998 e 2001).

[6] Encontramos afirmação semelhante em vários estudiosos: TRIVIÑOS, Augusto Silva. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Silva (orgs.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre : EDUFRGS, 1999, p. 11-27; FRIGOTTO,

Decidimos, portanto, diante de nossa trajetória acadêmica, da natureza de nosso objeto de estudo e de nosso objetivo de pesquisa, por uma aproximação com a dialética materialista-histórica.

Em nosso objeto de estudo, delimitamos um problema de investigação que se insere no campo da Nova Sociologia da Educação. Como esse campo, em sua origem, tem no Marxismo um de seus fundamentos e ainda se volta para o estudo das forças sociais e políticas que influenciam, ou mesmo determinam a constituição do saber escolar, pensamos que a Abordagem Dialética Materialista-Histórica nos possibilitou uma reflexão mais aproximada destas caracterizações, buscando a superação da aparência imediata do real, fugindo de compreensões conceituais simplistas e abstratas.

Com essa opção, tivemos a oportunidade de investigar o grau de influência das determinações e relações sociais não específicas do campo escolar, ou seja, estudando o currículo como expressão de conflitos de classes sociais, pensando ser possível evidenciarmos situações de reprodução e resistências ao mesmo tempo, nas quais a intervenção dos sujeitos, a atividade humana sensível possibilita conhecer o real, transformando-o e sendo transformado por esta no mesmo instante.

Consideramos também ter sido importante para nosso estudo essa opção, por reconhecer que a dialeticidade e historicidade do homem com outros homens e com a natureza, acontece, inclusive, no seu processo de formação educacional. Analisar, portanto, os conflitos existentes na constituição dos saberes escolares do currículo de uma forma geral e de algumas diferentes disciplinas escolares a partir desta abordagem abriu um flanco ao reconhecimento das dualidades, maniqueísmos, contradições e dicotomias do currículo na prática pedagógica da escola de educação básica.

Enfim, pensamos que a abordagem dialética materialista-histórica possibilitou ao nosso estudo uma explicação de alguns conflitos das teorias e práticas curriculares e uma indicação de elementos transformadores e superadores de tais conflitos, pois, para transformar algo, é importante ter conhecimento de como se estrutura este algo, quais suas leis e categorias fundamentais de funcionamento e quais os seus espaços e sujeitos sociais passíveis de potencializar mudanças.

Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani Catarina (org.) et al. Metodologia da pesquisa educacional. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2001, p. 69-90; KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

É possível afirmarmos que na educação, raramente, o conhecimento pode ser obtido por pesquisas estritamente quantitativas e experimentais. Isso é possível para uma parte dos problemas em Física, Química e Biologia, cujos objetos de estudo são passíveis de manipulação, mas na Educação isso não o é, pois certos controles não podem ser aplicados a seres humanos vivos em situações sociais, em que estes se processam (GATTI, 2002).

Como esse estudo procurou investigar as teorias e práticas curriculares, na intenção de compreender melhor como se constituem os saberes escolares e como estes se materializam na prática pedagógica, reconhecendo o Todo Escolar, mas também captando as particularidades disciplinares, tomamos a abordagem qualitativa como referência para nossa coleta e análise dos dados.

O Todo Escolar procurou ser reconhecido, inicialmente, na generalidade do currículo, captando os elementos comuns de caracterização das disciplinas ou de orientação às mesmas e na totalidade curricular, confrontando como as especificidades, seja na semelhança ou diferença, relacionam-se entre as diferentes disciplinas. As especificidades procuraram ser reconhecidas nas particularidades das disciplinas curriculares, captando como essas absorvem e interferem na generalidade e na totalidade do currículo.

Inspirando-nos em Minayo (1996), tivemos essa referência na pesquisa qualitativa pelo fato dela possibilitar que o quadro teórico seja montado também considerando as informações e os dados produzidos, indo além do que pode ser percebido pelos sentidos nas experimentações empíricas; por considerar tanto dados objetivos quanto subjetivos, os atores sociais, o próprio sistema de valores do cientista e sua participação no processo também como sujeito, portanto, sua não neutralidade diante deles, reconhecendo que o sujeito, em sua essência, é autor de sua própria história.

Assim nos reconhecemos, enquanto pesquisadores, como principal procedimento de coleta e análise dos dados, dando ênfase ao processo, preocupando-nos com o significado, realizando um trabalho de campo, usando a entrevista intensiva e a análise documental e estudos com a literatura.

A pesquisa compreendeu três fases interligadas por via de um processo contínuo de idas e vindas na relação entre a intencionalidade, os dados e as análises. Na fase exploratória, foi possível trabalhar com mais ênfase a definição do objeto de estudo, a construção do marco teórico que, inicialmente, orientaria a investigação do campo. Foi possível ainda escolher o campo empírico e o grupo de pesquisa e definir as estratégias de entrada no campo. Na fase

de trabalho de campo, aproximamo-nos do espaço e sujeitos selecionados, tendo acesso para coletar diversas falas dos sujeitos e os documentos de referência. Na fase de análise dos dados, focalizamos o tratamento dos dados coletados, analisamos e interpretamos os significados diante de nosso objeto de pesquisa (MINAYO, 1996).

Num primeiro momento da pesquisa, o Todo Escolar procurou ser compreendido por teorizações e captações empíricas de nossa experiência e trajetória com o tema a partir de estudos e atuações na formação de professores. No entanto, por via de um processo analítico, chegamos, num segundo momento, a delimitar as categorias específicas de forma gradual e integradas entre si, fazendo com que num terceiro momento, voltássemos novamente ao Todo.

Vale salientar que as fases e momentos não foram estanques, organizados linearmente. A idéia foi estabelecer uma lógica que orientasse a intencionalidade de estudo, principalmente num exercício de análise-síntese, procurando estabelecer uma coerência entre o objeto de estudo e a Teoria do Conhecimento com a qual procuramos aproximação.

Na Fase Exploratória, amadurecemos e aprofundamos as opções investigativas do projeto de pesquisa. Assim, delimitamos o problema em torno da teoria e prática curriculares e definimos o objeto a partir dos questionamentos formulados, elaboramos os objetivos e a construção do marco teórico conceitual e da metodologia para o campo empírico.

Ainda nessa fase, foi possível realizar um estudo exploratório do campo de pesquisa, aplicando uma entrevista com um professor de Educação Física, visto que nosso objeto partia da especificidade dessa disciplina, mas iria em direção à necessidade de compreender a totalidade do currículo escolar. Esse estudo exploratório nos serviu tanto para melhor delimitação do objeto e objetivos de pesquisa, como para qualificar o instrumental para a entrada no campo de investigação, inclusive organizando um quadro para contato como os professores (Apêndice A).

Nessa fase, o marco teórico conceitual foi se construindo com início dos estudos bibliográficos, os quais percorreram a pesquisa até o final da fase de tratamento e análise dos dados. Para tanto, realizamos um levantamento e mapeamento (Apêndice B) de obras da literatura diante de três categorias analíticas: Currículo, Saberes Escolares, Cultura Escolar, contextualizados nas discussões sobre Teoria, História, Política e Prática Pedagógica Curriculares, levando-nos a compreender as diferentes formas de constituição dos saberes escolares.

Como o estudo procurou analisar essa constituição em proposições que intencionam superar o tratamento tradicional técnico-linear, etapista de organização curricular em séries, delimitamos, como lócus de investigação, a Rede Municipal de Ensino do Recife -

Pernambuco, uma vez que esta apresenta uma política curricular de implantação dos ciclos de aprendizagem, inclusive com suporte normativo, homologada no Conselho Municipal de Educação.

Além da busca por essa superação e implantação, essa também foi escolhida por expressar intenções e ações além de um programa de governo. Sem perder de vista sua intencionalidade política de governo e partidária, essa gestão optou pela elaboração e implementação de uma política curricular na perspectiva emancipatória sócio-interacionista, com bases num projeto histórico[7] socialista. Portanto, guarda uma coerência com as referências teóricas contidas no objeto e metodologia do estudo.

Essas expressões e opções nos davam indícios de que a gestão não encaminharia uma reforma curricular pensada e preparada previamente como plataforma de governo, mas sim uma política curricular construída num contínuo das ações dos vários sujeitos educacionais, indo dos gestores centrais aos professores. Essa possibilidade de participação dos professores, contrariando perspectivas que os entendem como meros aplicadores de guias curriculares, levou-nos a escolher essa Rede devido a nossa necessidade de perceber, na prática pedagógica desses docentes, a constituição dos saberes escolares.

Outro critério que nos levou a essa escolha foi o acesso às informações e reconhecimento de indícios, pelo fato de estarmos sendo assessor pedagógico na área de Educação Física, durante o período de 2002 a 2004. Embora essa condição facilitasse a entrada no campo de pesquisa, não foi determinante para a escolha. Ela foi qualificadora do acesso que certamente teríamos, caso não fôssemos assessor, pois se trata de uma Rede Pública de Ensino, em que várias outras pesquisas tinham sido e estavam sendo realizadas por pesquisadores que, necessariamente, não tinham a função de assessor[8].

Como, especificamente, objetivamos analisar os fundamentos presentes na intencionalidade e ações da política curricular, definimos como fontes para coletar informações os documentos considerados principais da Rede Municipal de Ensino do Recife, os quais diziam respeito à constituição dos saberes escolares, e as falas de professores acerca de sua prática pedagógica no processo de constituição dos saberes escolares.

Foram eleitos como sujeitos da pesquisa dois professores de quatro diferentes disciplinas que atuassem a partir do 5º ano do ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física, totalizando oito professores entrevistados. A escolha dos

[7] O projeto histórico, segundo Freitas (1995), expressa e procura materializar uma concepção de sociedade.
[8] No período de 2001 a 2002 e 2005 a 2006, fomos assessor pedagógico de Educação Física da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, entretanto, tal Rede Estadual não foi escolhida como lócus de investigação.

professores se deu numa fusão de intencionalidade e aleatoriedade. Um dos professores, selecionado aleatoriamente, teria que fazer parte da Equipe Pedagógica de sua área de formação e atuação docente. Essa equipe, na época da seleção dos sujeitos de pesquisa, era formada por professores que haviam sido indicados entre os pares para assumir a responsabilidade de acompanhamento da disciplina nas escolas e a condução dos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM´s)[9]. O número de membros de uma Equipe Pedagógica variava nas diferentes disciplinas, podendo ser constituída de duas a quatro pessoas. O critério para a seleção do segundo professor foi exatamente o contrário, ou seja, não poderia fazer parte da Equipe Pedagógica, tendo sido escolhido aleatoriamente entre os docentes numa listagem nominal da Secretaria de Educação.

A delimitação das disciplinas se deu porque estas são expressões de posições distintas na organização curricular da escola de educação básica. Língua Portuguesa e Matemática por serem tradicionalmente reconhecidas como disciplinas de maior prestígio e importância no currículo. Arte e Educação Física, contrariamente, por serem consideradas como secundárias, de menor relevância.

Outra razão que nos levou a escolher as disciplinas foi o fato destas trabalharem, de certa forma, com a dimensão das linguagens. Muito embora a atual legislação educacional não coloque a Matemática, assim como coloca as outras três, na Área de Códigos e Linguagens e sim na Área das Ciências da Natureza[10], muitos estudos reconhecem e até defendem o papel desta como linguagem[11].

Ainda na escolha dessas disciplinas, vimos que, convencional e vulgarmente, na Língua Portuguesa e na Matemática, o ler, o escrever e o contar se configuraram como o essencial na cultura escolar, sendo compreendidos inclusive como os conteúdos do domínio intelectual. Por outro lado, na Educação Física e na Arte, há certo menosprezo de seus

---

[9] Uma espécie de reunião entre os professores de cada disciplina para reflexões pedagógicas sobre a ação docente na Rede Municipal de Ensino, como também para realização de estudos e ações coletivas (leitura e produção de textos, apresentações de trabalhos de pós-graduação, relatos de experiências, debates sobre as ações da gestão central, preparação de atividades extras para os alunos – passeios, jogos, feira de conhecimento, projetos etc). Os professores possuíam carga horária semanal acumulada destinada especificamente para a realização mensal de reunião nas instâncias da própria Secretaria de Educação.

[10] Sugerimos consultar as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, Resolução n.º 03/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

[11] Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais podemos considerar como desdobramentos da política educacional que deu o tom da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), apresenta a matemática também como linguagem (Brasil, 1999 e 2000). Carvalho (1996) reconhece, em suas observações sobre os currículos de matemática, uma proposta que chama a atenção para esse papel. Moura (2006) defende que um dos desafios para o ensino da matemática é levar os alunos a aprenderem, mais do que códigos e regras, é aprender a linguagem matemática como método de conhecer e transmitir o que conhece.

conteúdos de ensino, inclusive por trabalharem, em alguns momentos, com os elementos do domínio corporal.

Assim, como podemos observar no quadro 1, foi coletado, por via de um roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice C), o que diziam dois professores de cada disciplina acerca de sua prática pedagógica na constituição dos saberes escolares específicos de sua área de conhecimento, assim como de suas ações no currículo de uma forma geral.

Quadro 1: Trechos de transcrição de entrevista.

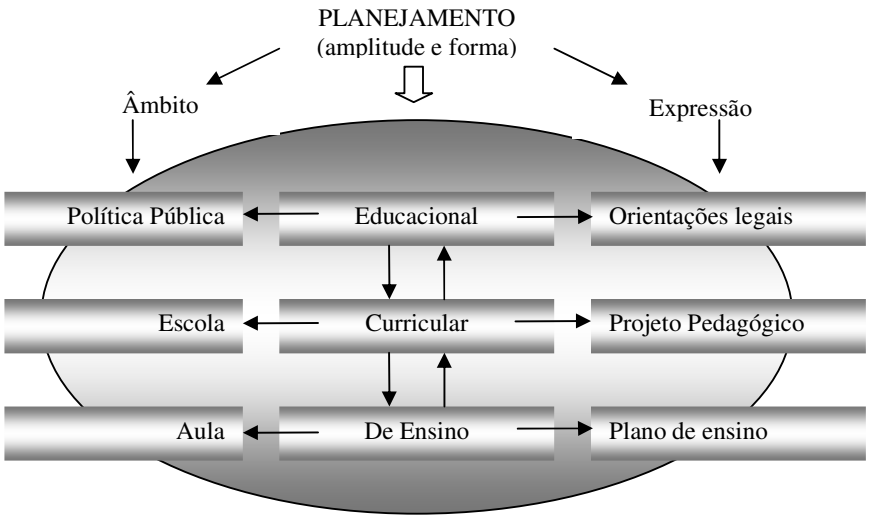
1ª entrevista realizada	**6ª entrevista realizada**
Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professora de Educação Física 2 – **PEF2** **FITA 01 – LADO "A"** **Entrevistador**: Pronto, as perguntas vão girar em torno de quatro aspectos: questão de planejamento, ensino, conteúdo de ensino e avaliação. **Entrevistador**: A idéia é que isso tenha, e fique em torno de 30 a 40 minutos, eu acho que dá pra conversar um pouco. **Entrevistada**: Tá bem. **Entrevistador**: Bem, a Primeira é... É sobre planejamento, se você planeja suas atividades de ensino? **Entrevistada**: Se eu Planejo? **Entrevistador**: Sim. **Entrevistada**: Olha, eu tenho, eu agora tô sentindo a necessidade demais de planejar, por que a gente trabalha com Módulos.	Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professor de Matemática 2 – **PM2** **FITA 01 – LADO "A"** **Entrevistador**: Só para lhe situar um pouco. Como eu já falei, é um estudo... **Entrevistado:** Qual é o seu tema? **Entrevistador**: A temática gira em torno dos saberes escolares. Como é que os saberes escolares, são organizados nos currículos, da educação básica. Com português, matemática, arte e educação física. Que são consideradas 2 disciplinas de maior prestigio na escola e outras 2 de menor prestigio. Ai as questões, giram em torno desse aspecto. Da seleção dos conteúdos, da implementação, do planejamento, da avaliação. Tranqüilo? Bem, professor, em relação a planejamento, há um planejamento das atividades de ensino, o senhor planeja as atividades? **Entrevistado:** Planejo sim.

Nas entrevistas, dirigimos o olhar para o planejamento do ensino, com foco no tratamento dado aos conteúdos, tanto pelo viés metodológico, quanto pelo viés avaliativo. Planejamento, ensino, conteúdo e avaliação compuseram o roteiro das entrevistas, mas vale salientar que esses conceitos não se isolam e não são definições prontas e acabadas. Eles se apresentam numa relação contínua e dialética entre o antecipar e materializar a prática pedagógica.

Estávamos motivados pela compreensão de que, por via do planejamento pedagógico do professor, seria possível captar o planejamento curricular da política educacional como um todo e da ação docente. O planejamento estava sendo compreendido como o pensar previamente a ação pedagógica, assim como sua execução e avaliação. O planejamento preserva a dimensão da antecipação, mas também inclui o agir, pois ele é o movimento da prática pedagógica, é o plano em ação.

Como podemos observar na figura 1, o planejamento pode ser visto sob diferentes amplitudes e formas, no entanto para deixar claro como percebemos o planejamento curricular na instância do professor, estamos entendendo, sinteticamente, que aquele pode se expressar em três grandes dimensões.

Figura 1: Planejamento: forma e amplitude



O planejamento educacional como aquele elaborado no âmbito das políticas públicas das ações governamentais, expressando-se principalmente no formato de orientações legais. O planejamento curricular como aquele elaborado no âmbito das instituições educacionais, em especial das escolas, podendo ser, tanto no nível das Redes de ensino, públicas ou privadas, ou mesmo da unidade escolar, expressando-se, principalmente no formato de propostas pedagógicas. E o planejamento de ensino como aquele elaborado no âmbito das ações docentes, expressando-se, principalmente, no formato de planos de ensino, convencionalmente, plano de curso, de unidades e de aulas.

Essa última forma de planejamento, o plano de ensino, é elaborado pelo docente, levando em consideração o planejamento curricular que por sua vez, teve que considerar o planejamento educacional. Este último, o educacional, é elaborado para orientar o curricular, que, por sua vez, orienta o de ensino, especificamente no âmbito da aula.

Vale acrescentar que, a depender das concepções políticas e educacionais as quais orientam tais planejamentos, estes podem ser mais fechados e normativos ou ainda mais abertos e participativos.

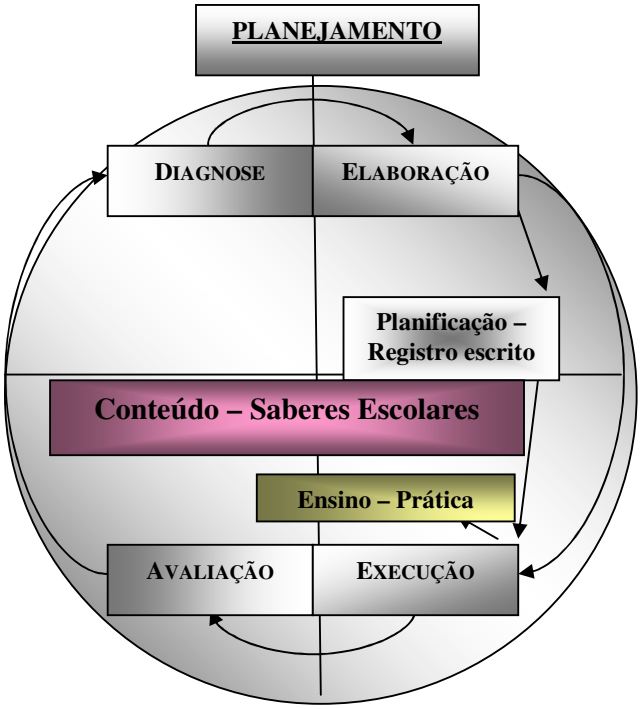
Sendo mais normativos, eles se apresentam quase que separadamente no intuito de que aquele de maior amplitude, dê as definições para o de menor amplitude, cabendo a este apenas

segui-las. No entanto, sendo mais participativos, o menor compõe o de maior amplitude, interferindo neste, portanto constituindo-o, construindo-o, dando-lhe materialidade. Mesmo que o mais amplo traga algumas orientações para o menos amplo, um não existe sem o outro.

Num enfoque participativo, o planejamento curricular, portanto, pode ser elaborado e implementado em maior proximidade com, ou pelas próprias ações governamentais, configurando-se como uma política curricular, ou ainda em aproximação, ou pelas próprias ações docentes, configurando-se como o currículo em si, alguns preferem chamar de propostas curriculares. Enfim, num nível de participação ampliada entre governo e docente, o planejamento curricular e os demais não seriam diferentes, mesmo que preservem suas características peculiares, dá-se numa relação de entrelaçamento.

Esse entrelaçamento também pode ser percebido na figura 2, entendendo que o planejamento vivencia, num caminho de mão dupla, quatro fases interligadas. A diagnose, quando se desenha, descreve e analisa a realidade sócio-educacional, coletam-se informações para o planejamento. A elaboração, quando num movimento de criação se tomam as decisões e fazem-se as escolhas sobre a prática pedagógica, chegando até a documentação, o registro escrito do planejamento, ou seja, a elaboração do plano de ensino (planificação). A execução, quando se procura a realização do que foi planificado, especificamente na prática pedagógica de sala de aula, ou seja, do ensino. E a avaliação, verificando, checando a coerência do planejamento, a qual acontece desde o início do planejamento e vai perpassando todo o processo.

Figura 2: Fases do planejamento



Na Fase de Tratamento e Análise de Dados, coletados na literatura, nos documentos e nas falas, usamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, tendo como referências os estudos de Minayo (1996) e Bardin (1988), a qual funciona por desmembramento de texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos.

A análise de conteúdo consiste num recurso técnico para análise de dados, provenientes de mensagens escritas ou transcritas. Para Bardin (1988, p. 9), é

> um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

A análise temática consiste em "descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 1988, p. 105).

Essa autora, descrevendo analiticamente como procede a uma análise de conteúdo categorial, afirma que é necessário delimitar unidades de codificação/categorização[12] de registro[13] - palavra, frase, tema, minuto, centímetro quadrado - e de contexto[14], sendo esta apenas necessária diante da existência de uma ambigüidade de sentido dos elementos codificados.

Baseando-nos em Bardin (1988) e em Minayo (1996), elaboramos alguns indicadores para análise de conteúdo (Apêndice D) e utilizamos uma organização em etapas, como podemos perceber no quadro 2, deixando claro que elas não se apresentaram de maneira estanque, linear, mas como um roteiro para o tratamento dos dados, que pode passar por entrelaçamentos e, por vezes, idas e vindas.

---

[12] "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 1988, p. 117).

[13] Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 1988, p. 104-105).

[14] Unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensão superior, proprícia entender o significado da de registro (BARDIN, 1988, p. 107).

Quadro 2: Etapas da análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	• Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; • Escolha inicial dos documentos; • Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	• Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas • Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	• Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; • Preparação e exploração do material - alinhamento;	• Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); • Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	• Interpretações dos dados brutos (falantes); • Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	• Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Na literatura e documentos, a análise de conteúdo foi iniciada a partir de fichamentos bibliográficos, como podemos ver no exemplo do fichamento de um livro no quadro 3, e nas falas das entrevistas a partir das transcrições na íntegra, como vimos no quadro 1.

Quadro 3: Trecho de um fichamento bibliográfico

FICHAMENTO BIBLIOGRÁFICO		
FORQUIN	***REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA*** FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In Revista **Educação & Realidade**, n.º 21(1), jan./jun., 1996. p. 187-198.	***PALAVRAS-CHAVES*** História do currículo; História das disciplinas curriculares.
RESUMO ESQUEMÁTICO: Neste estudo, Forquin (1996) procura identificar as possíveis abordagens sociológicas voltadas para a reflexão acerca do currículo, evidenciando as possíveis origens e correntes para o que na atualidade se chama sociologia do currículo. O termo sociologia do currículo é freqüentemente utilizado para designar um campo teórico que trata a questão do conteúdo, sua natureza, sua forma, sua seleção, organização e distribuição (p. 188). Sendo assim os autores destacados não se caracterizam como únicos precursores de cada abordagem e sim como uma representação possível para situar elementos peculiares a tal corrente. Forquin diz que, no sentido mais corrente, o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula e ainda por aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação. Enfim currículo, num sentido geral e abstrato, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores (p. 188).		

Posteriormente, com um inventário, decompomos o conteúdo das mensagens, procurando, pelas categorias analíticas, encontrar uma codificação dos conteúdos, os quais foram isolados entre si e, posteriormente, feita uma classificação, reagrupando os dados diante de uma categorização empírica, conforme vemos exemplificação no quadro 4.

Quadro 4: Trecho de análise de conteúdo da literatura

Autores **Elemento**	**Silva (1999)**	**Forquin (1996)**
Currículo	O autor traça um mapa dos estudos sobre currículo, apresentando três grandes grupos teóricos: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. Mas as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo (p. 21).	Neste estudo, Forquin (1996) procura identificar as possíveis abordagens sociológicas voltadas para a reflexão acerca do currículo. ...que no sentido mais corrente o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula e ainda por aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação (p. 188).
	Saviani (1995)	**Lopes (1997)**
Saber escolar	...o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (p. 23).	...o conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (p. 106).
	Forquin (1993)	**Forquin (1992)**
Cultura escolar	...a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que pode se definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).	...a seleção não se limita a fazer uma escolha entre os saberes culturais disponíveis num dado momento ela insere-se num trabalho de reorganização desses saberes de forma a torná-los assimiláveis, é como se a cultura escolar se tornasse uma cultura segunda, mas é importante reconhecer que a própria cultura escolar pode se apresentar como uma cultura *sui generis* influenciando inclusive naquele corpo cultural pré-existente que foi transposto (p. 30-31).

No caso das entrevistas, montamos um quadro de orientações para organização das falas (Apêndice E) o que nos propiciou um passo a passo mais seguro. A partir das fitas-cassete de gravação de áudio, estruturamos arquivos digitados (transcrição, criando arquivo computador). Conforme podemos observar no quadro 5, inserimos numa pasta e organizamos esteticamente o arquivo, usando de formatações e recursos de mudança de cores do Programa Word para Windows XP (Cor da fonte e realce, formatação A4, margens 2, espaçamento simples, cabeçalho, entrevistador vermelho, entrevistado de outras cores). Localizamos e deixamos visíveis as perguntas. Checamos as transcrições (nova escuta e erros de português passíveis de correção sem alterar a integridade do conteúdo). Localizamos e deixamos visíveis os conteúdos de análise referentes a dados gerais sobre a formação e atuação do professor e sobre a Rede Municipal de Ensino do Recife.

Quadro 5: Trecho de transcrição de entrevista – identificação dados gerais

3ª entrevista realizada	**6ª entrevista realizada**
Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professora de Língua Portuguesa 2 – **PLP1** **FITA 01 – LADO "A"** Legenda (dados mais gerais): Verde: O problema de pesquisa (objeto de estudo, delimitação). Laranja: Perguntas da entrevista. Azul-Céu: dados do professor (tempo de serviço na Rede, formação, turmas e escola que atua, documentos de uso do professor). Rosa: dados da Rede (característica da escola, instâncias, documentos da Rede). Verde brilhante: autores e teorias citados. **Entrevistador** – E o que é... na questão do planejamento, como é que você planeja, como é esse processo, que material usa, o que é que utiliza para fazer o planejamento? A caderneta[15] já seria uma grande, a caderneta do ano anterior, já é uma grande referência para planejar, né? Mas o que mais? **Entrevistada** – A prefeitura tem a proposta pedagógica, né? Então a gente usa a proposta pedagógica.	Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professora de Arte 1 – **PA1** **FITA 01 – LADO "A"** Legenda (dados mais gerais): Verde: O problema de pesquisa (objeto de estudo, delimitação). Laranja: Perguntas da entrevista. Azul-Céu: dados do professor (tempo de serviço na Rede, formação, turmas e escola que atua, documentos de uso do professor). Rosa: dados da Rede (característica da escola, instâncias, documentos da Rede). Verde brilhante: autores citados. **Entrevistador** - Continuando. Só para a gente iniciar. A sua formação é de licenciatura em arte? **Entrevistada** – Minha formação, é o seguinte, eu me terminei em psicologia, fui psicóloga. Ai depois eu fiz licenciatura plena em educação artística, o nome do curso, na universidade federal. Ai a minha especialização foi em artes cênicas, então o meu currículo, foi dirigido para teatro.

Fizemos uma decomposição de tais dados na forma de quadro (Apêndice F) e, como podemos observar no quadro 6, mapeamos os dados gerais a partir da fala de cada professor

[15] Usualmente os professores chamam Cadernetas Escolares, os documentos de cada turma em que há a lista nominal dos alunos, o local para o registro da freqüência e notas e outras observações sobre planejamento e comportamento. Esses também são conhecidas como Diários de Classe.

de cada disciplina, focalizando os elementos referentes à formação e atuação do professor e os relacionados à Rede de uma forma geral.

Quadro 6: Dados gerais para análise de conteúdo

DISCIPLINAS Professores / QUESTÕES		Professora de Língua Portuguesa 1 – PLP1	Professora de Arte 1 – PA1
O professor	Formação	• Com cursos de pós graduação	• Minha formação, é o seguinte, eu me terminei em psicologia, fui psicóloga. Ai depois eu fiz licenciatura plena em educação artística, o nome do curso, na universidade federal. Ai a minha especialização foi em artes cênicas, então o meu currículo, foi dirigido para teatro • Especialização • Na federal, foi em 88
	Tempo serviço	• 18 anos na Rede	• Professora da Rede há quanto tempo? Eu estou desde 88, junho de 88
	Atuação nas turmas	• Eu tô dando aula para uma 7ª série • São 6 aulas por semana • As aulas são geminadas	• 7ª C e 7ª D • 1º ano do magistério
	Atuação na escola	• Da equipe pedagógica • O meu trabalho, por exemplo, é visitar as escolas	• No magistério, são 4 horas aula, porque o curso deles, é em módulos
A Rede	Instâncias	• São 3 conselhos de ciclo durante o ano • Agora que a gente tá começando a trabalhar no regime de ciclo • A prefeitura tem essa coisa maravilhosa, de ter esse encontro pedagógico mensal.	• O ensino médio é organizado por módulo? • Minha aula tá na grade • Rede não usa atribuição de nota • ciclo é de 2 anos, ai a gente faz 6 conselhos, 3 no primeiro ano, 3 no segundo
	Documentos	• Mas a própria caderneta da Rede tem um espaço para esse registro • Depois, o retrato como você está deixando essa turma • Listar as competências da área, competências dos componentes curricular • Parecer final • A prefeitura tem a proposta pedagógica	• Caderneta [escolar]
	Característica da escola	• Coordenadora ótima, mas ela só de 1º e 2º ciclo	

Ainda seguindo o passo a passo, levantamos, conforme podemos perceber no quadro 7, as temáticas (problemáticas), identificando as categorias empíricas que surgiram e delimitamos as unidades de contexto e de registro para melhor percepção de seu conteúdo. Construímos diante dessas uma legenda (Apêndice G) para identificação, nas entrevistas, de tais conteúdos, como vemos no quadro 7. Montamos e preenchemos, a partir das categorias

empíricas (seleção, organização e sistematização dos saberes escolares) quadros de análise de conteúdos por disciplina, por professor (Apêndice H). E, finalmente, realizamos as análises interpretativas mais refinadas.

Quadro 7: Trecho de transcrição de Entrevista – identificação problemáticas – categorias empíricas

8ª entrevista realizada	2ª entrevista realizada
Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professora de Educação Física 1 – **PEF1** **FITA 01 – LADO "B"** **Entrevistador –** Onde é que você pega referências para selecionar esses conteúdos, para organizar esses conteúdos? **Entrevistada – Eu pego no Coletivo de Autores, que falam da questão cultural, né? Minha base, é o coletivo de autores. É o que mais se adapta. A proposta da Rede.** Entrevistador – Você disse... e essa proposta da Rede também ajuda a você a selecionar esses conteúdos? **Entrevistada – Ajuda, ajuda. É uma referência também. Eu também, apesar de que, não é bem aceito aqui na Rede, eu também uso os PCNs. Eu uso como referência.** **Entrevistador –** Outros professores também citam os PCNs, de outras disciplinas. **Entrevistada –** Eu utilizo, utiliza, se bem que o pessoal, não gosta muito não. Não aceita bem não.	Data: __/__/____ Entrevistador: **Pesquisador** Entrevistada: Professor de Matemática 2 – **PM2** **FITA 01 – LADO "B"** **Entrevistador** – Ai quando o senhor foi dar aula, logo no início da carreira ou até hoje em dia. Onde é que pega a referência, pra que esse conteúdo é da 5ª? Como é que o senhor sabe disso? **Entrevistado – o livro didático. Talvez as próprias editoras, tenham estudado esses detalhes. Talvez alguma fonte informativa**. **Entrevistador** – A proposta da Rede**, ela segue uma coisa semelhante, é isso?** Ela distribui esses conteúdos nas séries**?** **Entrevistado** – Distribui. Distribui.

Com esses procedimentos, instrumentos, fundamentos e opções investigamos a constituição dos saberes escolares no currículo de escolas de educação básica e elaboramos a presente Tese de Doutorado.

No primeiro capítulo, refletimos e fundamentamos, teoricamente, as categorias analíticas do estudo. Currículo, Saberes Escolares e Cultura Escolar foram objetos de análises conceituais, históricas, políticas, educacionais e pedagógicas, inclusive de seus entrelaçamentos.

No segundo capítulo, a partir dos fundamentos abordados no primeiro, das Pedagogias dos Conteúdos, dos Objetivos, de Projetos, Histórico-Crítica, Crítico-Social dos Conteúdos e das Competências, privilegiamos uma discussão acerca desta última, por se destacar na política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, lócus de nossa investigação. Além da Pedagogia das Competências, os Ciclos de aprendizagem também foram, pelo mesmo motivo, privilegiados e tanto uma quanto outra teoria pedagógica foram abordadas pelas suas bases conceituais e críticas.

No terceiro capítulo, entendendo que uma política curricular dá-se na dupla e recíproca relação entre os planos e ações de governo e a prática pedagógica dos professores nos

currículos escolares, evidenciamos e analisamos o contexto histórico e governamental de influência, apropriação e produção na gestão 2001-2004 da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife. Esse contexto foi traçado pelas influências antecedentes, desde a década de 1980, e pelas aspirações procedentes da atualidade, evidenciando as oscilações existentes nos planos municipal, estadual e federal, e tendo como fonte de análise e reflexão a literatura, os documentos da Rede e as falas dos professores entrevistados.

No quarto capítulo, analisamos o engajamento do professor na constituição dos saberes escolares, evidenciando o movimento de elaboração e implementação da política curricular da Rede Municipal de Educação do Recife. Apresentando e analisando as falas de professores, foi possível reconhecer as ambigüidades, dúvidas e conflitos dessa constituição, compreendendo que o currículo como prática pedagógica vai se expressar em sua generalidade, nas particularidades das disciplinas e em sua totalidade.

Nas considerações finais, apresentamos sínteses, reflexões e recomendações diante das ambigüidades, dúvidas e conflitos presentes na constituição dos saberes escolares no currículo de escolas da educação básica da Rede Municipal de Ensino do Recife.

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO E SABERES ESCOLARES

1.1 CURRÍCULO

Na atualidade, o currículo tem sido tema recorrente nas discussões da educação brasileira[16], no que concerne às políticas educacionais, às ações governamentais ou mesmo às práticas e discursos pedagógicos. Essa recorrência tem relação direta com o contexto sócio-educacional vivido no Brasil e em especial com a mais recente legislação educacional[17], que coloca sob responsabilidade das Redes de educação ou das unidades escolares, e mais ainda do professor, a construção de propostas curriculares.

Mesmo que, em momentos anteriores, o currículo estivesse presente nas discussões educacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 este passa a estar presente nas preocupações e ações docentes no interior das escolas.

Por certo, no Brasil, a década de 1970 também marca um "surto"[18] do currículo nas discussões educacionais: esteve muito presente na Lei n.º 5692/71; apareceu a obrigatoriedade de disciplina correlata – Currículos e Programas – nos cursos de pedagogia; criaram-se os primeiros cursos de Mestrado com o tema (MOREIRA, 1995 e PEDRA, 1997).

Nos anos de 1980, o currículo também foi tema bastante discutido, principalmente por um viés de crítica à Educação Brasileira, motivado por uma reação ao traço conservador e militar da década anterior. Surgem grupos de pesquisas, como o Grupo de Trabalho sobre currículo vinculado à Anped[19], e eventos acadêmicos como o I Seminário de Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira, por iniciativa da PUC-SP[20] (MOREIRA, 1995).

No entanto, é a atual LDB (Lei n.º 9394/96) que, dando continuidade às discussões da década anterior, normatiza o deslocamento do tema como objeto de discussão e debate dos especialistas em currículo aos professores de educação básica, pois, em outras épocas, o

---

[16] Sugerimos consultar Pedra (1997) e Lopes e Macedo (2002 e 2006).
[17] Aqui destacamos a LDB 9394/96 e as diretrizes curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, respectivamente contidas nas resoluções n.º 01/99, n.º 02/98, n.º 03/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
[18] Termo usado por Pedra (1997, p. 9) para expressar a popularidade conquistada pelo currículo nas discussões educacionais. Segundo o autor, o que antes era confinado a alguns poucos especialistas, torna-se, a partir dessa década, tema de domínio público entre os diferentes profissionais da educação.
[19] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
[20] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

currículo esteve muitas vezes restrito aos grupos universitários ou mesmo às ações de governo. Em outras LDB´s os docentes, eram compreendidos como meros implementadores de prescrições curriculares normativo-racionalistas[21].

A Lei n.º 4024/61, mesmo inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humanas e ainda cercada por um ideário pedagógico humanístico e escolanovista, apresentava o currículo, ainda que mais flexível que a legislação anterior[22], como uma matriz ou guia de disciplinas, cabendo, no reconhecimento da flexibilização maior no primário do que no médio[23], a possibilidade das escolas escolherem apenas e até duas disciplinas optativas ou ainda atender à variedade de métodos, com a exceção das escolas experimentais, que poderiam possuir um currículo próprio. No mais, a maioria das disciplinas eram determinadas, no primário, pelos Conselhos Estaduais de Educação, isso quando esses existiam, pois, quando não, seguiam as diretrizes do Conselho Federal, este último indicando as disciplinas obrigatórias no ensino médio, configurando um currículo com características prescritivas normativo-racionalista.

A Lei n.º 5692/71, fundamentada em preceitos tecnicistas e em princípios militares, ampliou esse caráter prescritivo do currículo, definindo a seriação anual como forma de organização do currículo mínimo nacional, chegando a definir os conteúdos curriculares e, como a Lei anterior, deu ao Conselho Federal de Educação a atribuição de delimitar matérias e aos Conselhos de Educação de outras instâncias governamentais a possibilidade de listar aquelas que poderiam ser escolhidas para a parte diversificada do currículo. As matérias, nessa Lei, deveriam ser organizadas em: 1- atividades, voltadas para as séries iniciais do primeiro grau (1ª a 4ª), baseavam-se em experiências concretas, não possuindo, necessariamente, conteúdos programáticos formais; 2- áreas de estudo, voltadas para as séries finais do primeiro grau (5ª a 8ª), configuravam-se pela afinidade de conteúdos; e 3- disciplinas, voltadas para as séries finais do primeiro grau (5ª a 8ª) e para o segundo grau, estruturavam, didaticamente assimilável, seus conteúdos e formas.

À Lei n.º 9394/96, ainda que de forma conflituosa e contraditória em sua construção e conteúdo[24] têm sido atribuídos princípios, tais como a gestão democrática da educação, a flexibilização do ensino e a autonomia das instituições, que fazem com que o currículo passe

[21] Esse caráter prescritivo do currículo é baseado tanto numa razão humanista tradicional, na qual impera uma ordem universal e inquestionável das diretrizes do currículo, como numa razão tecnicista moderna que defende um controle técnico e eficiente para e com o currículo. Ambos com um viés doutrinário, normativo, restritivo e fechado.

[22] Citamos as Reformas Capanema (1946 e 1942) e Francisco Campos (1931) por serem as que antecederam essa LDB.

[23] Termos usados para nomear os níveis de ensino à época.

[24] Sugerimos, entre outros, consultar Bollmann (1997), Brzezinski (1997), Cury (1998), Saviani (1998).

a ocupar a recorrência nas discussões educacionais, sendo elemento importante para a implementação dos "princípios" dessa Lei.

Os conflitos e contradições desta Lei se estabelecem não só em meio à trajetória de sua elaboração, tramitação e aprovação, como também nos seus fundamentos, levando ao embate diferentes projetos educacionais. O que, para uns, é avanço e princípio, para outros, é retrocesso e falácia.

Ao mesmo tempo em que esses princípios passam a ocupar o pensamento e a produção curriculares nos diferentes sistemas, estabelecimentos e sujeitos educacionais, a sua implementação parece distanciar-se dos mesmos, pois também foram forjados, por essa legislação, sistemas de avaliação e documentos curriculares rigorosamente rígidos[25].

Ainda que a referida legislação educacional apresente conflitos e contradições, percebe-se que uma possibilidade e necessidade de elaboração e implementação curricular por parte dos docentes, se apresentou nos últimos dez anos, diferenciando-a das demais Leis. Mesmo que de forma controlada, ou até mesmo falseada, é possível e necessário, a partir da Lei n.º 9394/96, superar os currículos prescritos pelas instâncias centrais e oficiais de governo ou mesmo pelos estudiosos no assunto.

Procurando superar uma época em que os currículos eram construídos por especialistas (legisladores ou intelectuais) – curriculistas – e apresentados às escolas e aos professores para serem seguidos como guias curriculares, por vezes até com padrão nacional, esse novo contexto coloca os professores não especialistas em currículo frente a várias maneiras de compreendê-lo, enfrentando também, conseqüentemente, a constituição dos saberes escolares.

O currículo, portanto, é composto pelo entrelaçamento de várias áreas do conhecimento, como podemos verificar na figura 3: a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia e outras, que fornecem referências para a sua constituição como campo específico da educação. E, numa relação de tensão e complementaridade, essas áreas, focalizando a educação e especialmente a escolarização, terminam por configurar diferentes teorias educacionais, as quais, por conseqüência, também se fazem presentes no currículo. No entanto, ao mesmo tempo em que as diferentes áreas lhes trazem referências, o currículo tem sido tomado como objeto e fonte dessas. Enfim, afirmamos que, dialeticamente, as teorias educacionais fornecem elementos para a existência do currículo, como também são, em certa medida e em alguns focos, formadas por esse.

---

[25] Para aprofundar análise acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerimos consultar Moreira (1996a e 1996b); Faculdade de Educação da UFRGS (1996); Dossiê sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais publicado na Revista Educação e Realidade n. 21(1), p. 9-22, jan./jun. 1996; Taffarel (1997); Cury (2000); Lopes (2002); Rocha (2003) e Aguiar (2006).

Figura 3: Currículo e Teorias Educacionais

1.1.1 Teorias, Paradigmas e Abordagens Curriculares: o currículo como campo de investigação

A segunda década do século XX é citada por diversos autores[26] como sendo marcante na Teoria do Currículo, sendo atribuído a esta o momento de emergência do currículo como campo de investigação. A publicação do livro *The Curriculum,* em 1918, de Franklin Bobbit, nos Estados Unidos, foi determinante para essa atribuição.

Porém não significa afirmar que o currículo não tenha tido presença na produção intelectual antes dessa obra. Pedra (1997) e Silva (1999) chamam a atenção para o livro *The child and the curriculum*, publicado por John Dewey, em 1902, 16 anos antes do livro de Bobbit. Terigi (1996), tratando acerca da genealogia do currículo, alerta para possibilidades de anacronismos na História da Educação, pois, a depender da compreensão atual sobre currículo, diferentes origens podem ser reconhecidas. A autora lista três diferentes possibilidades de origem do termo: 1- prescrição das matérias, 2- plano de estudos e 3- ferramenta pedagógica.

[26] Terigi (1996), Santos (1997), Pedra (1997), Santos e Oliveira (1998), Silva (1999).

Para a autora (Terigi, 1996), caso se compreenda currículo como prescrição das matérias de ensino, este tem uma longa história, pois sua origem remonta à Grécia Antiga, tendo o termo sido usado por Platão e Aristóteles para descrever os temas ensinados.

Contudo, se currículo for entendido como plano estruturado, seqüenciado, ordenado de estudos, a autora, recuperando os estudos de Hamilton[27], reconhece sua origem após a segunda metade do século XVII. A fonte mais antiga do termo data de 1663 usada para referir-se a um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow, na Escócia (GOODSON, 1995, e SAVIANI, N., 1994).

No entanto, é mais comum na literatura reconhecer o currículo como ferramenta pedagógica da sociedade industrial surgida na década de vinte do século passado, nos Estados Unidos, coincidindo com sua emergência como campo de investigação a partir da obra de Bobbit.

Fundamentando-se em Díaz Barriga, a autora afirma que nesse entendimento o "*curriculum*[28] não é qualquer prescrição sobre os conteúdos do ensino; tampouco é suficiente que se acrescente a ordem e a sequenciação.

> *Curriculum* é uma ferramenta pedagógica que substitui a antiga didática; que subordina a educação a uma visão eficientista e utilitarista apresentada como ideologia científica; e que impõe aos processos de prescrição sobre o que se deve ensinar uma lógica de construção – o chamado planejamento curricular (TERIGI, 1996, p. 168).

Mesmo que distintas compreensões sobre currículo remetam sua origem a épocas diferentes, a sua emergência como campo de investigação remonta ao início do século XX, na qual os intelectuais tomam o currículo como objeto de reflexão e não apenas como veículo de recomendação de suas elaborações sobre a educação, como, praticamente, fez Dewey, ou mesmo, como aparecem desde a Antiguidade Grega.

Como objeto de reflexão, o currículo vai configurar uma teoria específica, a Teoria do Currículo, entendida como o estudo das forças sociais e políticas que, explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar. Esse campo mostra que os saberes não representam posições consensuais sobre a utilidade ou o valor de determinados conhecimentos, eles são a expressão de forças e de interesses conflitantes na sociedade (SANTOS e OLIVEIRA, 1998).

---

[27] Hamilton (1992).

[28] A autora utiliza o termo original do latim para designar currículo, procurando evitar problemas gramaticais na aplicação do singular e plural.

No que concerne às Teorias do Currículo, Tomaz Tadeu da Silva (1999), traçando um mapa dos estudos sobre currículo, apresenta três grandes grupos teóricos: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas, enfatizando esta última, defendendo o currículo como documento que expressa e constrói nossa identidade e diversidade étnica, cultural, de gênero...

O autor afirma que

> De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. Mas as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo (SILVA, 1999, p. 21).

As teorias pedagógicas e educacionais, como vimos anteriormente, são veículos que expressam determinada concepção de educação, tendo, por dentro dessa, um entendimento do currículo. No entanto não são teorias curriculares, pois esse não é o objeto de suas reflexões, mas apenas componente de outros objetos de reflexão.

Para Silva (1999), as diferentes Teorias do Currículo constituem-se como tal, pois procuram responder a uma pergunta em comum: qual o conhecimento, o que é que deve ser ensinado? Com esse questionamento as Teorias do Currículo querem descobrir que saberes devem ser considerados importantes, válidos ou essenciais para merecerem ser considerados parte do currículo?

Para o autor esse currículo

> ...é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15).

No entanto, uma pergunta precede ao "o quê", "o que eles ou elas devem ser?", ou seja, o saber selecionado está procurando responder ao tipo de sujeito que se deseja formar, estando, portanto, a serviço do tipo ideal. O currículo diz respeito a uma questão de identidade.

As Teorias Tradicionais de Currículo pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, aceitando mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos, e os saberes dominantes. Nestas, o "o quê" estaria respondido, configurando o saber escolar como algo

estabelecido e legitimado, tendo que se preocupar com o "como" e assim operacionalizar as formas de transmiti-lo aos alunos.

Entre as Teorias Tradicionais, encontramos a concepção clássica de currículo, a qual remonta ao saber escolar dado a partir das artes liberais da Idade Média, herdadas da Antiguidade Clássica Greco-Romana: o *trívium* e o *quadrívium*. No trívio, a ordem dos saberes era: gramática (escrever corretamente e pronunciar de forma não menos correta o que está escrito), dialética (saber demonstrar) e retórica (ornar as palavras e as sentenças). No quadrívio, a seqüência era: aritmética, música, geometria e astronomia. Encontramos também a concepção progressista[29], fundada no pensamento de John Dewey, o qual em 1902, em *The child and the curriculum*, demonstrava preocupação com o currículo. Encontramos ainda a concepção tecnocrática, fundada a partir do livro de Bobbit e consolidada pelo livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, em que o saber escolar sofre um rigoroso processo de racionalização, a ponto de se apresentarem objetivos e procedimentos metodológicos bem especificados que permitam sua precisa mensuração.

É esta racionalização e precisão, contida na cientificidade desinteressada e neutra das Teorias Tradicionais de Currículo, que as Teorias Críticas e Pós-Críticas vão questionar. Segundo estas, o currículo sempre será expressão das relações de poder, portanto estarão sempre presentes intencionalidades sociais, políticas, ideológicas, étnicas, culturais e nunca sendo ingênua. O "o quê" está condicionado ao "porquê", levando tais teorias a se preocuparem com as conexões entre saber, identidade e poder. "É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas" (SILVA, 1999, p. 16).

As Teorias Críticas do Currículo, segundo Silva (1999), surgem, na Inglaterra, com a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE)[30], e nos EUA, num Movimento de Reconceptualização, ambos originários do início da década de 1970. Michael Young[31] é considerado o maior representante da primeira e William Pinar, uma grande liderança no segundo. Na primeira, as bases se davam a partir do marxismo e da teoria crítica da Escola de

[29] Silva (1999, p. 26) denomina os estudos de John Dewey como progressistas, talvez por comparar com o modelo tecnocrático de Ralph Tyler. Moreira (1995), fazendo uma aproximação com os estudos de Libâneo (1984), denomina Dewey como um progressivista, fazendo parte, portanto, de uma Pedagogia Liberal e não de uma Pedagogia Progressista.

[30] Segundo Forquin (1993), fundamentando-se em Bernstein, a hipótese central da NSE é que a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete sua distribuição do poder e o modo pelo qual se encontra assegurado o controle social dos comportamentos dos indivíduos.

[31] Sugerimos consultar obras do autor publicadas no Brasil: Young (1982, 1986, 1989, 1996 e 2000).

Frankfurt. No segundo, as teorias sociais fenomenológicas e hermenêuticas traziam os fundamentos.

Para Silva (1999), foi procurando superar a concentração inicial, presente nas Teorias Críticas do Currículo, em compreender este como expressão reprodutora das desigualdades de classes na sociedade capitalista, que apareceram as Teorias Pós-Críticas do Currículo. Nas Teorias Pós-Críticas, as relações de poder não se estabelecem apenas como reflexo de uma economia política, mas também nos pequenos espaços e relações de poder. Nestas as análises materialistas marxistas passam a ceder espaços para as análises discursivas e textuais pós-estruturalistas e pós-modernistas. Os estudos da relação de gênero, raça, etnias e os estudos culturais passam a fazer partes das teorias do currículo, reconhecendo este como documento de identidades.

Nos estudos sobre os Paradigmas Curriculares, o trabalho de José Luiz Domingues (1986 e 1988) foi referência para apreendermos alguns conceitos. O autor, a partir do enfoque habermasiano, discute, tomando como ponto de partida os estudos de James Macdonald, a relação entre os interesses humanos e os três paradigmas disponíveis na literatura acerca do currículo: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

No Paradigma Técnico-Linear o pioneiro é John Franklin Bobbit, o qual, inspirado nas idéias de Frederick Taylor, fez uma analogia entre a escola e a indústria, elaborando uma compreensão de currículo fundamentada no interesse técnico de controle das aprendizagens, cujo enfoque foi empírico-analítico. Essas idéias ganharam vulto com os estudos de Ralph Tyler sobre currículo, deixando ainda mais evidente sua perspectiva de controle, quando propõe que o currículo deve ser organizado a partir de quatro questões (DOMINGUES, 1986 e 1988).

Segundo o próprio Tyler essas quatro questões são:

> 1- que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2- que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3- como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4- como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1975, p. 1).

No Brasil, as idéias de Tyler tiveram grande influência nas primeiras publicações de como elaborar currículos. O primeiro manual de currículo foi elaborado por J. Roberto Moreira (em 1955), o segundo por Dalilla Sperb (em 1966), o terceiro por Marina Couto (em

1966) e o quarto por Lady Lina Traldi (em 1977). Fora do Brasil, Taba (em 1962) e Papham e Baker (em 1970) tiveram Tyler como precursor de suas elaborações sobre o currículo.

No Paradigma Circular-Consensual, segundo Domingues (1986 e 1988), são considerados pioneiros James Macdonald e Dwayne Huebner, que por volta do início da década de 1960, trabalhavam com idéias alternativas ao pensamento de Tyler. Mas só no início dos anos de 1970 esse paradigma passa a ter mais proeminência e, a partir de um enfoque histórico-hermenêutico e com interesses consensuais, passa a pensar o currículo não mais como programas previamente estabelecidos, afirmando que este deveria centram-se nas experiências dos alunos e em suas necessidades latentes ou manifestas.

Para Domingues (1986 e 1988), é possível evidenciar, principalmente a partir de 1975, duas posturas epistemológicas distintas neste paradigma. Uma baseada numa corrente fenomenológico-existencial, tendo como grande expoente William Pinar, cujas idéias vão se fundamentar em Heidegger e Merleau-Ponty; e uma outra baseada na Teoria Crítica de idéias neo-marxistas da Escola de Frankfurt, tendo como expoente Michael Apple[32], o qual será considerado também como teórico de destaque no Paradigma Dinâmico-Dialógico.

No Brasil, afirma Domingues (1986), nada foi publicado em termos de manuais de currículo com bases nesse paradigma. No entanto, Moreira (1995) critica esta não menção, pois para ele esse paradigma apresenta pontos em comum com o movimento escolanovista brasileiro, tendo teóricos que mereceriam destaque tal como Anísio Teixeira.

No Paradigma Dinâmico-Dialógico, o currículo, compreendido a partir de um enfoque praxiológico e de um interesse emancipador, não pode ser pensado separadamente da totalidade da realidade social, devendo ser historicamente situado e reconhecido em suas determinações culturais. Duas tendências aparecem neste paradigma: uma reconhece o currículo como elemento-chave para que as camadas populares se apropriem do saber dominante; a outra nega tal possibilidade, acreditando que o próprio currículo expressa os interesses da classe dominante na sociedade capitalista. A primeira fundamenta-se em teorias neo-marxistas e a segunda, na filosofia marxista (DOMINGUES, 1986 e 1988).

Nesse paradigma, são considerados como autores proeminentes Michael Apple e Henry Giroux, e, no Brasil, os teóricos que expressam fundamentos nesse são José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Guiomar Namo de Melo. Encontram-se aproximações desse paradigma também com o pensamento freireano, mas vale acrescentar que Freire também

[32] Sugerimos consultar obras do autor publicadas no Brasil: Apple (1982, 1989, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b, 2006).

influenciou o Paradigma Circular-Consensual, sendo isso um dos pontos de convergências que Domingues (1986) aponta entre esses paradigmas.

No que se refere às Abordagens Curriculares, os estudos de Jean-Claude Forquin (1996) acerca da Sociologia do Currículo são aqui tomados como fonte para nossa reflexão[33]. As diferentes Abordagens Sociológicas do Currículo, apontadas por Forquin (1996) têm em comum a reflexão acerca do currículo como artefato social e não mais como instrumental tecnocrático. Nestas se questionam natureza, forma, seleção, origem e organização dos saberes escolares.

Num primeiro grupo, Forquin (1996) evidencia três abordagens, oriundas de estudos ingleses, que procuravam refletir criticamente a relação entre sociedade, educação e cultura. Numa primeira, o autor cita, como pioneiro, os estudos de Raymond Williams, existentes nos anos de 1960, o qual reconhecia a cultura como uma seleção da tradição, originária de uma decantação e reinterpretação da herança de gerações passadas. Numa segunda, no final dos anos de 1960 e início dos de 1970, o autor reconhece em Frank Musgrove uma representação, o qual estuda a natureza social dos saberes escolares, investigando como as disciplinas do currículo conferem identidade a seus membros. E numa última abordagem deste grupo, ele identifica, em meados de 1970, os estudos de Michael Young, maior representante da NSE, o qual estudou como se dava o processo de legitimação dos saberes escolares e de sua estratificação.

Em um outro grupo de abordagens, Forquin (1996) inclui os estudos acerca da relação entre as diferentes formas de expressão do currículo: formal, real e oculto. Numa primeira abordagem, o currículo se configura como uma organização de saberes escolares considerados naturais, fruto de uma tradição enciclopédica e sem merecer questionamento. Em outra fazem-se distinções entre o currículo formal e o real, em que este último é o resultado do que realmente é ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. E numa terceira, localiza os estudos em torno daquilo que está implícito no currículo e saberes escolares, o que é invisível na organização curricular formal e real, ou seja, o que está oculto.

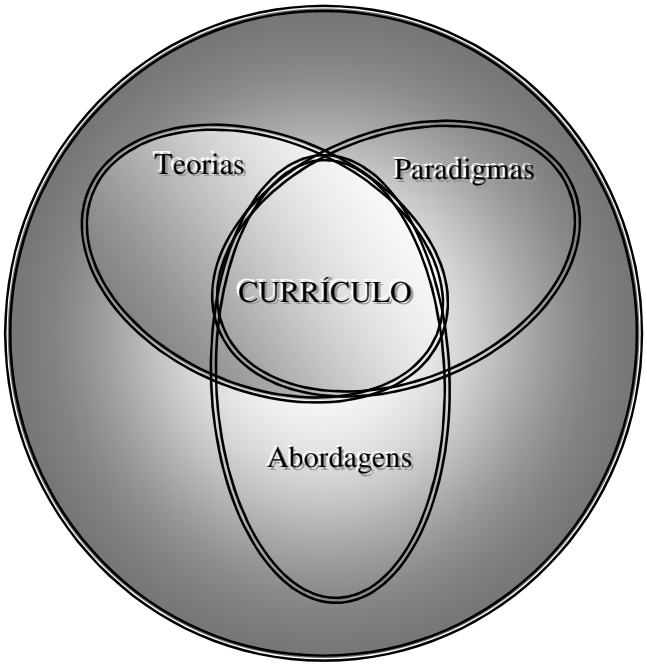
Num último grupo, Forquin (1996) identifica estudos que procuram reconhecer a origem e transformação do saber em saber escolar, advindos da discussão entre historiadores, didaticistas e sociólogos. Uma das abordagens, tendo como grande representante Yves Chevallard, usa a noção de transposição didática, justificando que o saber escolar é fruto de uma transformação do conhecimento científico externo à escola. Outra abordagem, em

[33] Em outro trabalho realizamos tal reflexão (SOUZA JÚNIOR, 1999).

contraposição a essa primeira, elabora o conceito de cultura escolar e argumenta em favor deste, afirmando que a escola não se contenta em transpor os conteúdos preexistentes e exteriores a ela. Nesta, em que André Chervel é um grande representante, a escola é também local de produção de saberes originais peculiares às suas características.

Como vimos, diferentes são as formas de compreender e explicar histórica e conceitualmente o currículo. Na figura 4 vemos que as Teorias do Currículo, os Paradigmas Curriculares e as Abordagens Sociológicas do Currículo são uma demonstração do seu reconhecimento como um Campo de Investigação.

Figura 4: O currículo como Campo de Investigação



1.1.2 O currículo sob o foco de diferentes campos de investigação

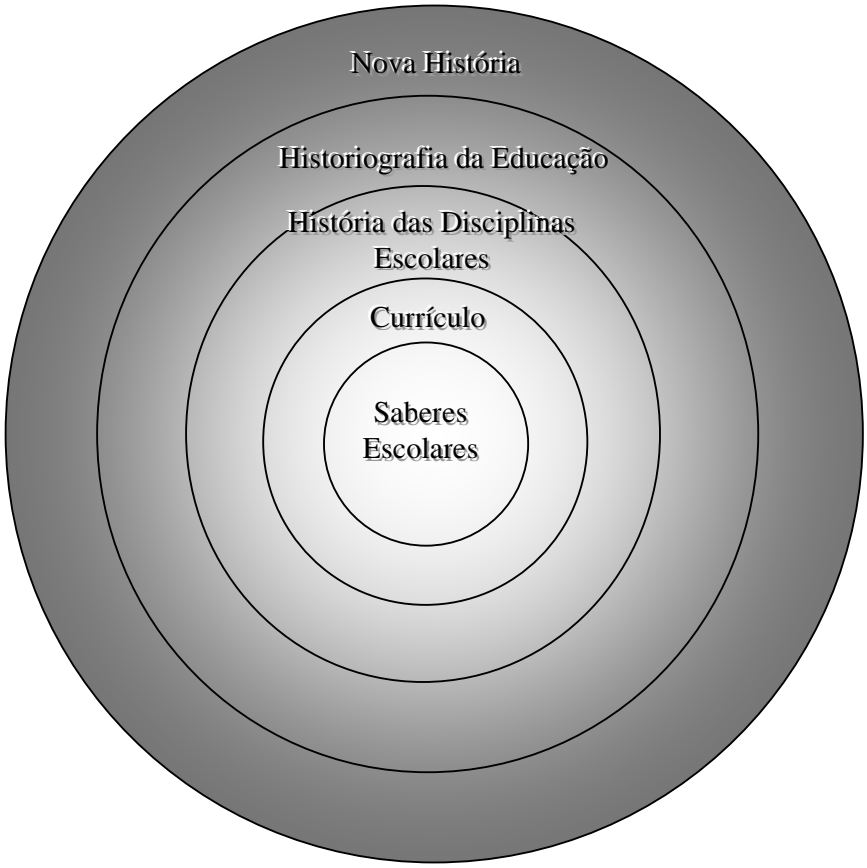
Neste momento, mesmo estando ciente de que os diferentes campos de investigação acerca do currículo não se isolam entre si e de que inúmeros olhares seriam possíveis[34], trataremos três campos que dizem respeito a nossa delimitação do objeto de pesquisa: Historiografia da Educação, Política Educacional e Prática Pedagógica.

[34] Autores da área da Educação, como por exemplo Lopes, Macedo e Alves (2006), Santiago (2005), Silva (1998) afirmam que o currículo tem sido refletido de distintas maneiras e gerado uma diversidade de temáticas. Diferentes áreas têm se ocupado de seu estudo, várias dimensões têm sido reconhecidas na sua construção, uma multiplicidade de temas tem se originado nas investigações sobre currículo, modos de abordá-lo vêm se mostrando no campo educativo.

1.1.2.1 Currículo como historiografia da educação

A História das Disciplinas Escolares, compondo a Historiografia da Educação inspirada na Nova História, assim como a Nova Sociologia da Educação e, mais especificamente, a Sociologia do Currículo, vêm, nos últimos anos, colocando o currículo e os saberes escolares e suas diferentes formas de configuração como foco de seus objetos de estudos[35], conforme podemos perceber na figura 5. Nesse campo o currículo é compreendido como processo e produto da constituição dos saberes escolares, os quais passam por uma seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Figura 5: O currículo como historiografia da educação



É no debate entre historiadores, didaticistas e sociólogos que o currículo e os saberes escolares passam a se configurar como objeto e temática de pesquisa de diferentes áreas de conhecimento, assim como objeto e temática de estudos e pesquisas interdisciplinares. A

[35] Saviani, N. (1994, 1995a, 1995b) chama atenção para a importância dos estudos acerca do currículo numa perspectiva histórica.

historiografia da educação, portanto, vai se aproximar das abordagens sociológicas do currículo apontadas por Forquin (1996).

Num olhar disciplinar, mesmo sob influência dos debates entre as diferentes áreas, os didaticistas tem como foco de suas reflexões o ato de ensinar e aprender; os sociólogos focalizam o estudo dos aspectos sócio-políticos na constituição do saber escolar e os historiadores investigam, em diferentes fontes, a aparição e evolução desses saberes.

A História das Disciplinas Escolares tem se configurado, na atualidade, como uma importante temática nos estudos da historiografia da educação, tanto por se aproximar de uma nova forma de escrever a História, quanto por possibilitar uma nova leitura da História da Educação, especialmente da Escola.

Essa temática aproxima-se de movimentos renovadores no campo da historiografia de uma forma geral, tais como a Nova História e permite-nos perceber que a História da Educação e da escola vai além da história dos ideários e discursos pedagógicos, como também da oficialidade e linearidade dos acontecimentos. No que se refere especificamente ao currículo, essa renovação vai além das explicações e compreensões acerca dos sistemas de ensino e planos curriculares. O campo da história das disciplinas escolares procura enfatizar o porquê de a escola ensinar os saberes que ensina, ao invés de tentar responder os saberes que a escola deveria ensinar.

Assim, essa perspectiva renovadora de Historiografia da Educação aproxima-se das Teorias de Currículo propriamente ditas, especialmente das Teorias Críticas e Pós-Críticas destacadas por Silva (1999), pois procura captar as intencionalidades sociais, políticas, ideológicas, de gênero, étnicas e culturais contidas nos saberes escolares. Podemos afirmar também que esse movimento renovador na história da educação apresenta identidade com os Paradigmas Circular-Consensual e Dinâmico-Dialógico presentes em Domingues (1986 e 1988), pois baseado na Nova História possuem em comum as bases epistemológicas da fenomenologia e do neo-marxismo.

Segundo Bittencourt (2003, p. 15), os estudos em História das Disciplinas Escolares aparecem, em diferentes países, quase que simultaneamente, possuindo em comum a preocupação em "identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização". Especificamente no Brasil, é por volta dos anos de 1970 e no decorrer da década de 1980 que esses estudos passam a ocupar um espaço importante nas investigações sobre a História da Educação.

Por muito tempo, a História da Educação Brasileira ocupou-se da organização dos sistemas de ensino e, pela aproximação com a Filosofia da Educação, assim como pelo uso de suas fontes e objetos, sua história foi escrita em torno de um ideário e de um discurso pedagógico, principalmente por via dos estudos das leis, regulamentos, reformas educacionais e obras de grandes pensadores, ou seja, um estudo das recomendações, associando-se dessa forma às Teorias Curriculares Tradicionais destacadas por Silva (1999). A História da Educação tratou pouquíssimo das práticas escolares, tratou muito pouco do cotidiano escolar, pois procurou reconhecer em tais fontes e objetos como o passado educacional se expressava, assim configurando uma história do que deveria ser a realidade e não do que a realidade efetivamente foi (LOPES e GALVÃO, 2001).

Pautando-se numa concepção de História Tradicional Positivista, a História da Educação deixou mais evidente a história política, a história das intenções dos sujeitos civis (pensadores) e políticos (Estado)[36]. A Historiografia da Educação brasileira assumiu uma linearidade na descrição dos fatos, escrevendo suas ocorrências de maneira cronológica e sucessiva, além de ordenada por uma lógica formal, valorizando os dados oficiais, os fatos notáveis, a ação dos sujeitos quase que como personagens heróicos. O currículo geralmente era investigado e entendido como as diretrizes, guias e listas de matérias escolares estabelecidas diante das obrigatoriedades e facultatividades contidas na legislação educacional, em especial nas diversas reformas realizadas no sistema educacional brasileiro.

No entanto, nos últimos tempos, a História da Educação passou por um verdadeiro processo de renovação. No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, a História da Educação aproximou-se de uma nova forma de escrever a História, possibilitando uma nova leitura, principalmente da Escola. Segundo Lopes e Galvão (2001) os estudos passaram a ser mais localizados e contextualizados, lidando com períodos de tempo mais curtos. Ainda segundo as autoras, a História da Educação passou a se preocupar com a organização e funcionamento interno das escolas, com a expressão e/ou construção cultural no cotidiano escolar, com o estabelecimento do saber, do currículo, das disciplinas escolares. Além das fontes oficiais, recebendo estas um novo olhar, outras fontes surgiram, tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a história oral etc.

Esse movimento de renovação e ampliação na historiografia da Educação vai encontrar inspiração na Escola dos Annales, uma nova forma de entender e escrever a história que posteriormente se convencionou chamar de Nova História. Segundo Burke (1997), as

[36] Por muitas vezes tais sujeitos assumiam a dimensão de pensador educacional e de função do Estado.

idéias diretrizes dos Annales, sumaria e brevemente, buscam substituir a narrativa tradicional de acontecimentos por uma história-problema, descrever/reconhecer a história para além dos fatos políticos, buscando os elementos de todas as atividades humanas e a integração com outras disciplinas das Ciências Sociais.

Sob influência da Nova História e conseqüentemente de uma nova forma de escrever a história da educação surge a História das Disciplinas Escolares. Para Goodson (1995), esta, compondo a área da História do Currículo, propõe-se a penetrar num campo que os historiadores se mostraram inclinados a ignorar: os saberes escolares, os métodos de ensino e os cursos de estudo, buscando nos processos internos da escola (caixa-preta) pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos. Essa área de estudo (História do currículo e das Matérias Escolares) passa a estabelecer um novo paradigma para os estudos sobre a história da educação, trazendo uma agenda que aproxima os estudos educacionais dos estudos da história do conhecimento. "Todavia, o seu valor principal reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante" (GOODSON, 1995, p. 120).

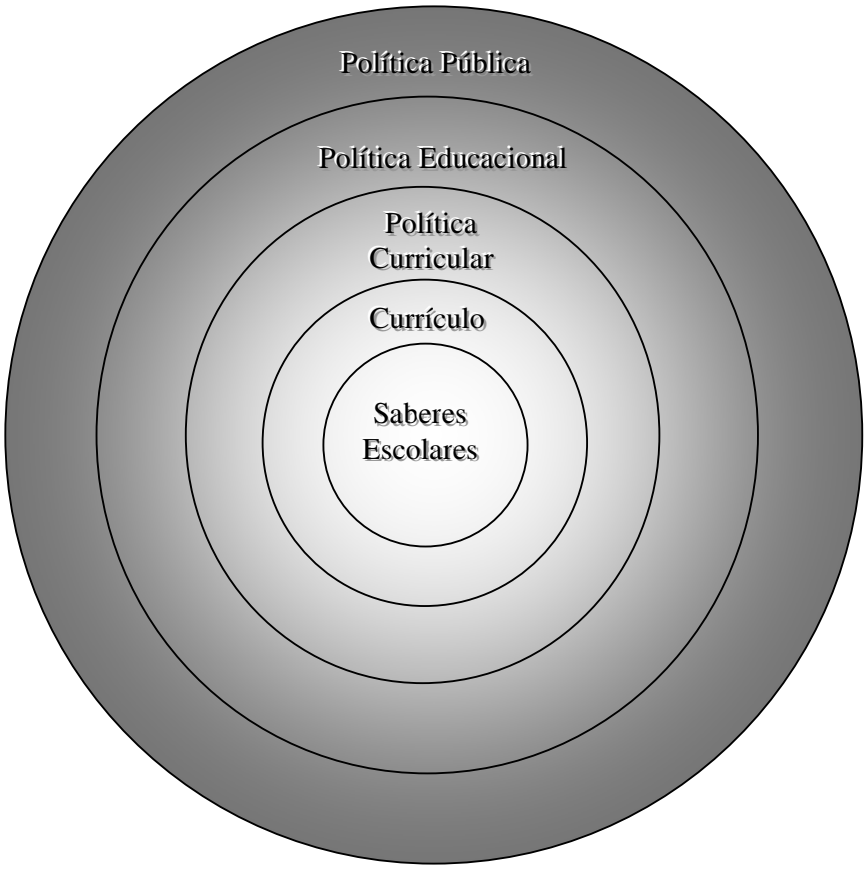
Enfim, os estudos da história do currículo por via do reconhecimento da constituição dos saberes escolares configuram um dos elementos de renovação e ampliação da História da Educação e têm se apresentado como importante temática na sua historiografia, principalmente, e, em síntese, quando objetiva investigar a aparição e o desenvolvimento do que hoje chamamos disciplina, procurando evidenciar o tratamento dado aos conteúdos de ensino no interior das escolas, sendo possível apreender sua natureza e evolução.

1.1.2.2 Currículo como política educacional

O conceito de currículo também reflete um contexto relacionado às políticas públicas; assim é interessante passarmos por alguns elementos conceituais acerca de políticas educacionais para compreendermos as políticas curriculares.

Como vemos na figura 6, uma política curricular, portanto, o currículo e os saberes escolares, não existe por si só. Esta se apresenta em meio a uma política pública, especificamente, uma política educacional.

Figura 6: O currículo como política educacional



O entendimento de política pública não comporta homogeneidade. Ao contrário, no campo teórico, por exemplo, as discussões são complexas, pois "a literatura pertinente é enfática ao reconhecer o modo heterogêneo e ambíguo como se classificam os vários autores na pluralidade de abordagens teórico-metodológicas existentes sobre as políticas públicas" (AZEVEDO, 1997, p. 7). Em se tratando de uma conceituação, é importante considerar dois planos: um abstrato e outro concreto.

No primeiro, o Estado se apresenta como o *locus* da condensação do tecido social, tendo presente as estruturas de poder, de dominação e os conflitos; no segundo, a máquina governamental é o seu principal referente, considerando-se os recursos de poder que operam na sua definição. A autora afirma que uma Política Pública deve surgir de uma questão socialmente problematizada exigindo, portanto, atuação do Estado. Sendo assim, são as Políticas Públicas que materializam o Estado, ou seja, estas são "o Estado em ação" (AZEVEDO, 1997).

A política pública, então, gira em torno da formulação e execução de ações que procuram suprir demandas sociais, sendo a política educacional uma destas. Na política educacional

> não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretitude a uma política, entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

A política curricular, dimensão de uma política educacional, pode ser compreendida como a "expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem" (PACHECO, 2000, p. 140).

A partir do exposto, podemos dizer que o currículo se torna, no Brasil, objeto de discussões, negociações e disputas nas políticas educacionais, em meio às propostas alternativas de currículo (MOREIRA, 2000b), principalmente no início da década de 1980 (RJ, SP, PE, MG), pois antes o currículo, na grande maioria das políticas educacionais, foi compreendido e implementado como programas e guias curriculares a serem cumpridos pelas unidades escolares e pelos professores, sendo "aplicados aos alunos", tendo sido elaborado por curriculistas contratados para tal tarefa ou mesmo reproduzindo as instâncias governamentais superiores. O currículo, portanto, nem sempre foi objeto de debate político, sendo quase inquestionável, universal, a "parte dura" da política educacional.

É importante frizarmos que o currículo, antes de adquirir uma compreensão política, mesmo que centralizada, foi explicado sem o reconhecimento desta sua dimensão. O currículo foi considerado como elemento referente apenas à dimensão particular individual do aluno, quando era conceituado como atestado de graduação outorgado a um mestre desta instituição de ensino, ou seja, era um registro de sua vida estudantil.

Apenas posteriormente, o currículo evolui para um plano mais coletivo, embora ainda sem o reconhecimento de sua dimensão política, pois nesse momento passa a ser entendido como o rol de disciplinas e/ou conteúdos necessários à formação dos alunos, ficando ainda restrito ao âmbito de uma unidade escolar.

O currículo passa a ser compreendido em sua dimensão política quando questionado e não mais reconhecido como algo universal, intocável, porém como objeto de decisões e ações

de poder. Esse reconhecimento é identificado por diferentes autores, entre eles Silva (1999), Domingues (1986 e 1989) e Forquin (1996).

Em Tomaz Tadeu da Silva (1999), isso se dá no âmbito das Teorias Críticas de Currículo, nas quais o currículo expressa as relações de poder; em José Luiz Domingues (1986 e 1989), no enfoque histórico-hermenêutico do Paradigma Circular-Consensual e no Paradigma Dinâmico-Dialógico, os quais passam a pensar o currículo não mais como programas previamente estabelecidos; e em Jean Claude Forquin (1996), nas Abordagens da Sociologia do Currículo, nas quais o currículo é compreendido como artefato social e não mais como instrumental tecnocrático.

1.1.2.3 Currículo como prática pedagógica

Até o presente momento, destacamos alguns dos possíveis focos de estudos, demonstrando as várias formas de compreender o currículo. As diferentes teorias, paradigmas e abordagens sobre o currículo fundamentam sua configuração como campo de investigação voltado para entender e explicar as implicações sócio-políticas do processo de constituição dos saberes escolares.

Como fonte, objeto e temática da Historiografia da Educação, o currículo possibilita reconhecer a origem, aparição, emergência e evolução desses saberes. E, como política, o currículo materializa o Estado, mesmo que de forma contraditória, elaborando e implementando ações que intencionam suprir demandas sociais, mais especificamente no setor educacional, acerca dos saberes escolares.

Nesses dois focos destacados anteriormente, existe uma tendência emergente em compreender e explicar o currículo para além de suas dimensões prescritivas normativo-racionalistas, elucidando sua não neutralidade educacional, política e social, procurando ir além dos ideários e discursos pedagógicos, como também de sua oficialidade. Vemos, então, que há a necessidade de compreender o currículo no "chão da escola", materializando-se nos diferentes tempos e espaços pedagógicos, sobretudo naquele referente à interação entre professores e alunos no movimento de produção e apropriação da cultura.

É diante dessa tendência e necessidade que passamos a refletir o currículo como prática pedagógica, exprimindo o dia-a-dia da escola, assim como se expressando no

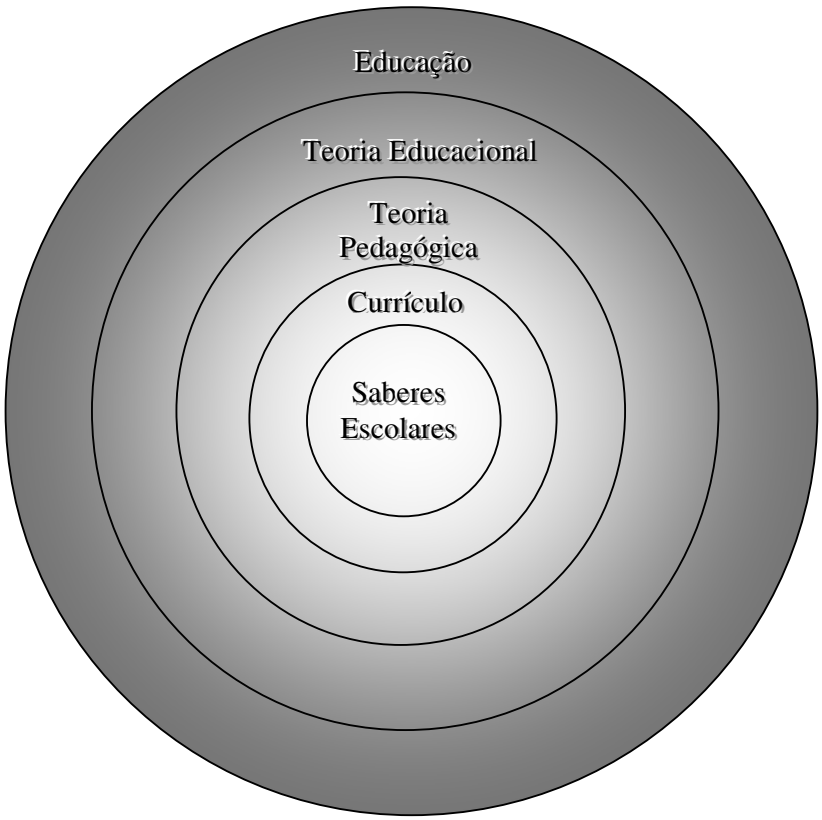
cotidiano dessa instituição, em especial no espaço de aula, no qual interagem sujeitos e objetos da educação escolar.

Para Santiago (1997, 1998, 2005), o currículo deixa de ser visto apenas pelo seu caráter prescritivo, evoluindo de um campo técnico para um campo multidimensional, passando a ser compreendido como um projeto de sociedade que se traduz como projeto pedagógico de uma instituição educacional. Nesse caso, um projeto de escola, que, em última instância, traduz-se em situações de ensino que se corporificam nas práticas escolares do cotidiano e com elas.

Como vimos, o currículo como campo de investigação, é composto de diferentes teorias educacionais. No entanto, com o passar do tempo, ele tornou-se um campo próprio de conhecimento, que, partindo das teorias educacionais, lançou olhares peculiares acerca do fenômeno educativo, fazendo com que distintos focos o tomassem como fonte e objeto para suas elaborações.

O currículo como prática pedagógica, conforme a figura 7, focaliza a dimensão da interação entre sujeitos e objeto da educação na constituição dos saberes escolares, compondo o que Freitas (1995) chama de teorias pedagógicas, que, por sua vez, compõem as teorias educacionais.

Figura 7: O currículo como prática pedagógica



Para Freitas (1995) uma *teoria educacional* formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, recorrendo às disciplinas que mantêm estreita relação com o fenômeno educacional. Como vimos, o currículo expressa esse projeto de sociedade indicando elementos para sua materialização por via da escola.

Uma *teoria pedagógica* trata do trabalho pedagógico, formulando princípios norteadores e procurando regularidades subjacentes a este. Estas regularidades são as categorias fundamentais da prática pedagógica, ou seja, o que há de essencial, constante, substancial na prática pedagógica, assim como as leis que regulam seu movimento contraditório (FREITAS, 1995). Inspirando-nos nesse autor[37], vemos que o currículo, portanto, é uma teoria pedagógica, pois formula orientações para o cumprimento do papel social da escola, materializando-se na prática pedagógica e sendo mediado pelas metodologias específicas.

Percebemos que o conceito de prática pedagógica é essencial na construção de uma educação crítica, portanto também essencial numa teoria crítica do currículo, pois ele consegue materializar a necessidade de superação das características de uma perspectiva técnica e racionalista. Para Veiga (1994) a prática pedagógica diz respeito a uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, na qual, numa dimensão ideal, formula anseios em que estão presentes a subjetividade humana e, numa dimensão material, constituí o conjunto de meios e instrumentos com os quais se exerce a ação.

Assim, o conceito de *prática pedagógica* serve para quebrar alguns mitos que existem na Educação e explicitar algumas categorias que devem ser levadas em consideração pelos interessados, responsáveis e estudiosos no assunto, assim como favorecer uma superação, na área do currículo, de resquícios das perspectivas técnicas e racionalistas.

No sentido histórico e não cronológico, a escola esteve voltada para o professor como elemento central da educação. Este prescrevia e normatizava os passos que os alunos deveriam percorrer. O que era planejado pelo professor deveria ser executado pelos alunos. Nesse sentido a educação era entendida, puramente, como ensino. Seguir rigorosamente estes passos significava garantia na aquisição de conhecimento. É importante deixar claro que esta perspectiva sofre nuanças, ela passa pelo entendimento de que o conteúdo bem organizado e estruturado poderia garantir a educação, ou ainda de que pelo uso de recursos, instrumentos e

[37] Freitas (1995) inclui a didática como teoria pedagógica, expressando-se como Organização do Trabalho Pedagógico efetivando-se tanto no nível da sala de aula como no nível do Projeto Político-Pedagógico.

métodos preestabelecidos se chegaria ao rendimento máximo na educação. O currículo, nessa perspectiva, estaria associado à prescrição das matérias de ensino ou mesmo ao plano seqüenciado de estudos conforme nos chamou atenção Terigi (1996), assim como também à concepção clássica, segundo destacou Silva (1999).

Posteriormente, a escola voltou-se para o aluno; este passou a ser o elemento mais importante na educação escolarizada. Tudo deveria levar em consideração a realidade do aluno. Os alunos deveriam ser orientados em direção à autonomia. A educação era entendida como aprendizagem. Priorizar os elementos inerentes ao aluno garantia a educação. Aqui, também, existem nuanças; por um lado os elementos intrínsecos (sentimentos, motivações, interesses etc.) que os alunos traziam consigo deveriam ser respeitados e evocados; por outro os elementos extrínsecos (a realidade de vida) dos alunos quase que ditavam a organização do processo. Seguindo as reflexões de Silva (1999), vemos que o currículo, nessa concepção de prática pedagógica, assume uma perspectiva ora progressivista, ora tecnocrática.

Mais recentemente, onde está a própria origem do conceito de prática pedagógica, a escola passa a pensar que alunos e professor são igualmente importantes nessa educação, devendo caminhar juntos diante do conteúdo. A educação, aqui, passa a ser entendida como uma interação entre o ensino e a aprendizagem. A dialeticidade dos dois elementos envolvidos no processo poderia ampliar a aquisição do conhecimento. O currículo nesse caso está muito próximo à teoria crítica citada por Silva (1999) e ainda às abordagens sociológicas de Forquin (1996).

Assim, pensamos que o conceito de Prática Pedagógica emerge na intenção de desmitificar e esclarecer as categorias necessárias para que se busque uma qualificação na educação, redimensionando o seu entendimento para além do tradicional, clássico, analítico, tecnocrático. A prática pedagógica traz categorias importantes para compreender a dialeticidade da educação, tais como historicidade, intencionalidade, unidade teoria-prática e criticidade.

Para Veiga (1994), a Prática Pedagógica reconhece suas influências histórico-sociais e as relações entre seus determinantes internos, pois eles não aparecem de forma isolada, não existem uns sem os outros e sim exercem influências mútuas no mesmo tempo e intensidade.

Portanto, estamos entendendo *prática pedagógica* como uma situação ou ação em que há, sistemática e intencionalmente, uma teleologia no processo e produto da formação humana, especificamente no que concerne à apropriação do saber. Enfatizamos estes dois elementos (sistematização e intencionalidade), pois em outras relações humanas acreditamos também existirem processos de troca e produção de conhecimentos, que não deixam de ser

espaços e momentos de formação, mas que não podem ser consideradas práticas pedagógicas, devido a sua aleatoriedade e dispersão.

Sendo assim, o currículo como prática pedagógica é um processo que intenciona um produto educacional, prescrevendo[38] caminhos. Contudo essa intenção e prescrição não se encerram em si mesmas e muito menos num sujeito (elaborador) externo à prática pedagógica da sala de aula. Essas se confrontam numa tensão de interesses entre os sujeitos pedagógicos (aluno, professor e gestor) e mais ainda naquela presente no próprio objeto pedagógico (conhecimento). O currículo é, portanto orgânico na interação educacional, seja dentro ou fora da sala de aula.

O currículo compreendido como prática pedagógica por vezes é confundido com a didática. Aliás, essa confusão não é privilégio desse foco do currículo. Currículo e Didática, enquanto áreas de conhecimento, têm apresentado confusões conceituais e fusões históricas. No entanto, mesmo que haja aproximações, essas duas teorias pedagógicas se caracterizam de formas diferentes, seja pela compreensão e intervenção, seja pela trajetória de formulação.

Diversos estudiosos têm apontado as confluências e divergências entre didática e currículo[39]. Segundo Moreira (1998), existem ambigüidades, indefinições e superposições nessa relação; seus limites são tênues e facilmente transponíveis. Sem contar com o fato de que um objeto pode ser estudado por diferentes áreas do conhecimento, como vimos demonstrando com o próprio currículo, quem dirá com o objeto que o currículo investiga? Além do mais existe uma dinamicidade no processo de estudo e compreensão dos objetos da realidade, pois as áreas de conhecimento não permanecem as mesmas ao longo do tempo e, muito menos, os objetos se apresentam inertes.

No caso da didática e do currículo, para Moreira (1998), há um movimento de sístole e diástole entre seus objetos; para Veiga-Neto (1998) esses campos dizem respeito a dois lados de uma mesma moeda; na visão Libâneo (1998) eles ocupam-se dos mesmos fenômenos e processos, ou seja, dos objetivos, conteúdos e métodos do ensino; Santos e Oliveira (1998) defendem a dialeticidade da relação conteúdo e forma. Segundo as duas últimas autoras, o

---

[38] Entendemos que, no currículo, a dimensão da prescrição sempre estará presente, mas não como doutrina restritiva e fechada, conforme falamos anteriormente, e sim como uma antecipação presente na intencionalidade pedagógica, podendo assumir o caráter de orientação com bases críticas, amplas e abertas.

[39] Título do livro organizado por Maria Rita Neto Sales de Oliveira, publicado pela Papirus, em 1998, que reúne textos de diferentes autores, que discutem as relações entre esses dois campos de pesquisa e ensino, tendo sido resultado de reflexões anteriores, publicadas, em 1995, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo; como também de trabalhos apresentados em sessão conjunta dos Grupos de Trabalho (GT) de Didática e de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, ocorrida na XX Reunião Anual em 1997.

conteúdo dessas áreas tem em comum teorias e princípios referentes ao processo pedagógico escolar, lidando com a transformação e produção do saber escolar.

Há ainda uma discussão acerca de qual das áreas contém ou está contida na outra, ou seja, uma reflexão de amplitude. Para alguns, o currículo é mais amplo, englobando a didática, pois o primeiro absorve o caráter político-pedagógico dos sistemas escolares, envolve os estudos da prática pedagógica e a segunda volta-se para a sala de aula, para o ensino. A didática seria uma dimensão curricular encarregada dos métodos e materiais didáticos com os quais o currículo iria se expressar na experiência. Outros autores afirmam que é a didática que engloba o currículo, pois a primeira estuda o ensino como um todo e o segundo a questão dos conteúdos desse ensino[40].

Do ponto de vista da origem e evolução dessas áreas, encontram-se, na história da educação, mais elementos de sua relação. Segundo Veiga-Neto (1998), há uma emergência "quase-gêmea" da didática e do currículo. Para Libâneo (1998) e Santos e Oliveira (1998), o termo didática adquire significado, popularizando-se na produção intelectual pedagógica, com a obra de Comênio, *Didática Magna*, publicada em meados do século XVII, na mesma época, portanto, do aparecimento do uso do termo currículo.

A obra *Didática Magna* data de 1627, quando Comênio iniciou a escrita da Didática Tcheca, sendo esta concluída em 1630, a até 1638, quando concluiu uma versão latina. Alguns afirmam que a conclusão da versão latina data de 1631 e outros até de 1632, tendo sido publicada apenas em 1656. Em relação ao termo currículo, alguns mencionam que seu aparecimento data de 1633 e outros de 1663[41]. Mesmo havendo diferenças nos registros sobre tais origens[42], o que se percebe, com a quase simultaneidade da emergência das áreas, é uma influência do contexto histórico e educacional dos anos 700, pois na passagem da idade média para a modernidade a busca se dava pela superação da escolástica.

Segundo Santos e Oliveira (1998) e Libâneo (1998), a didática vive diferentes fases. Uma fase naturalista-essencialista, que vai de Comênio (1592-1670) até o início do século XIX, defendendo o ensino à luz das leis da natureza, enfatizando as finalidades e conteúdos culturais a serem dominados pelo homem. Uma fase psicológica, que vai até 1879, fundamentando-se nos trabalhos de Pestalozzi (1746-1827), influenciado por Rousseau (1712-1778) e consolidada com Herbart (1776-1841). Nesta o ensino é considerado como instrução

[40] Para aprofundamento sugerimos consultar Moreira (1998), Veiga-Neto (1998), Libâneo (1998) e Santos e Oliveira (1998).
[41] Para aprofundamento sugerimos consultar Alves (2005), Comenius (2002), Goodson (1995), Libâneo (1998), Narodowski (2004), Pedra (1997), Saviani, N. (1994).
[42] Vale aqui lembrar o alerta de Terigi (1996), citado anteriormente, quanto a três distintas possibilidades de reconhecimento da emergência do currículo.

dentro de uma doutrina geral da educação, seu conteúdo reduz-se aos métodos e procedimentos. Vive uma fase experimental, de 1879 até meados do século XX, na qual o caráter de ciência é atribuído à didática, enfatizado o lado técnico e que, sob influência de Piaget, propõe-se à substituição de métodos verbais e intuitivos por métodos mais dinâmicos. Tais fases, posteriormente, vão convivendo juntas só se modificando quando o pensamento social de esquerda é revigorado, constituindo o que nós chamaríamos de uma fase crítica.

Mesmo com tais confluências e aproximações, a didática e o currículo também preservam diferenças. Em outros estudos (SOUZA JÚNIOR, 1999 e 2001), vimos que a origem dos termos didática e currículo se diferencia. Enquanto a primeira vem do grego, *didaktikós,* cujo entendimento é de algo relativo ao ensino, à instrução, que torna o ensino eficiente, o segundo vem da palavra latina *scurrere*, traduzindo-se como correr, referindo-se a curso a ser seguido, mais especificamente, apresentado.

Semelhante às Teorias Curriculares destacadas anteriormente a partir de Silva (1999), Domingues (1986 e 1988) e Forquin (1996), as Teorias Didáticas também vivem diferentes concepções e fases, procurando sempre responder à pergunta: como ensinar? Como ensinar melhor?

A partir dos estudos de Moreira (1998) e Libâneo (1998) vemos que a literatura a qual influenciou as duas áreas teve origens e caráter diferentes. Enquanto a didática seguiu, com maior ênfase, os estudos de tradição européia, em especial os alemães, o currículo seguiu mais a tradição anglo-saxã, sobretudo a literatura norte-americana.

Na construção da tradição das teorias didáticas e curriculares, obvervamos, nos autores[43], diferenças convencionalmente bem marcantes. Mesmo reconhecendo a dialeticidade conteúdo e forma destacada e, mais ainda, a interação entre professor e aluno, as duas áreas terminam por olhar esse movimento dinâmico e contraditório com focos diferentes. O currículo focaliza a ação do aluno ao término da escolarização. A didática focaliza a ação do professor no decorrer da escolarização. O currículo volta-se para o quê ensinar; a didática para como ensinar. O currículo reporta-se à seleção e organização do conteúdo de ensino; a didática, à ação da metodologia do ensino.

No entanto, o entendimento dessas áreas não se restringiu à sua compreensão convencional, ampliou-se e, numa perspectiva crítica, novamente se aproxima, levando-as a um reconhecimento de uma relação de quase mutualidade de um mesmo objeto. É o caso da compreensão do currículo como prática pedagógica e da didática na perspectiva sócio-

[43] Sugerimos consultar Libâneo (1998), Moreira (1998), Santos e Oliveira (1998), Veiga-Neto (1998).

histórica, em que o primeiro se transforma em ato e a segunda amplia e articula sua dimensão técnica e social.

A Didática, mesmo considerando os fatores macro sociais da escola, termina por estabelecer, como foco central de suas reflexões, o ato de ensinar e aprender. A Didática é compreendida nesse campo como competência imprescindível à ação docente, que intenciona a organização do pensamento acerca de um corpo de conhecimento da prática pedagógica, configurando-se como área do conhecimento da pedagogia que se responsabiliza em converter objetivos sociopolíticos, advindos de uma teoria educacional, em objetivos de ensino, levando em consideração uma determinada seleção de conteúdos, e pensando, estruturando e aplicando métodos apropriados a determinadas situações educacionais.

Sem desconsiderar os vários focos, áreas e dimensões acerca dos estudos sobre currículo, optamos por considerá-lo como pilar da prática pedagógica, pelo viés da Sociologia Crítica do Currículo, e mais especificamente, nos estudos de Jean-Claude Forquin (1992, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001).

Fundamentando-nos em Forquin (1992, 1993 e 1996), compreendemos o currículo como sendo o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito e prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, e ainda por aquilo que, inserido no conteúdo latente, adquire-se na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação.

Essa compreensão nos leva a concordar com o autor, percebendo que o currículo, num sentido geral, é a dimensão cognitiva e cultural[44] do ensino, ou seja, seus saberes, objetivos, competências, símbolos e valores, sendo fruto de uma seleção da cultura, destinada a ser transmitida às novas gerações, mas que precisa tornar-se assimilável, expressando sempre conflitos, contradições, rejeição, consentimentos, mediação e negociação diante das relações de poder.

Essa seleção não é uma simples escolha do que está disponível, é antes uma reestruturação do que foi coletado, objetivando torná-lo transmissível e assimilável, construindo uma cultura *sui generis* à escola, ou seja uma cultura escolar. O currículo supõe

[44] Para Forquin (1993, p. 13-14), cultura se apresenta "não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis".

uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos desta, configurando-se como algo da cultura e não como a cultura em si (FORQUIN, 1992, 1993 e 1996).

Em resumo, o currículo comporta uma parte arbitrária na relação com a herança do passado, pois o que é ensinado é o que decanta, cristaliza e se consagra da cultura, tornando-se tradição. Ele não é algo fixo, é um artefato social e histórico, portanto sujeito a mudanças e flutuações, inserido num movimento de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas.

Como prática pedagógica, o currículo não é apenas a expressão documental que guia as ações docentes e discentes na escola, ele é a própria vida da escola e, em especial, no movimento de constituição dos saberes escolares, expressando-se tanto no Projeto Político-Pedagógico dessa instituição como na sala de aula. Nessa perspectiva, ele materializa a dialeticidade da educação, deixando evidentes os princípios de historicidade, intencionalidade, unidade teoria-prática e criticidade da ação pedagógica.

O currículo é um artefato, movimento e situação da constituição dos saberes escolares. No reconhecimento dessa constituição, precisamos compreender não só as dimensões e os momentos de reprodução, mas também suas expressões de resistências. Esses saberes mediatizam e são, reciprocamente, mediatizados por conflitos, contradições, rejeições, consentimentos e negociações diante das relações de poder que se estabelecem na sociedade mais ampla ou mesmo nos diferentes tempos e espaços sociais da cultura escolar. Essa constituição se dá num nível de autonomia relativa e recíproca entre os condicionantes externos e internos da relação Escola e Sociedade, configurando-se num *processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento*.

1.2 SABERES ESCOLARES

Genericamente, os saberes escolares são compreendidos como os conhecimentos abordados no currículo da educação básica e, por muitas vezes, usados como sinônimos de conhecimento escolar e conteúdo escolar. Saber escolar, conhecimento escolar e conteúdo escolar seriam de fato a mesma coisa? Em seus pressupostos, estaria também a pergunta: conhecimento, saber e conteúdo também expressam o mesmo significado?

1.2.1 Aspectos etimológicos e filosóficos dos saberes escolares

Do ponto de vista etimológico, Ferreira (1986) afirma que *conhecimento* é o ato ou efeito de conhecer; idéia, noção; informação, notícia, ciência; experiência; discernimento, apreciação; apropriação do objeto pelo pensamento – percepção, apreensão, definição, análise. *Saber* é definido tanto como verbo, quanto como substantivo. Enquanto verbo, ele vem como sinônimo de conhecer, ter conhecimento, ter ciência, estar ciente de, ter informação, ter noticia sobre algo, ter conhecimentos técnicos especiais relativos a alguma coisa, ou próprio para alguma coisa. Enquanto substantivo, "saber" é colocado como tino, sensatez, ou ainda no sentido de sabor, ter o sabor de, por exemplo, essa torta sabe a ameixa, tem sabor de ameixa. *Conteúdo* significa aquilo que se contém em alguma coisa; contido.

Do ponto de vista filosófico, encontramos em Abbagnano (2003) *conhecimento* em duas diferentes formas de interpretações dadas ao longo da história da filosofia. Na primeira forma, o conhecimento se dá num processo de identificação e semelhança com o objeto. Essa semelhança é compreendida como uma identidade fraca ou parcial, ou seja, uma reprodução dele. O autor afirma que essa primeira forma de interpretação possui duas fases. Numa, o conhecimento é a imagem ou retrato do objeto, tendo, mesmo com nuanças entre si, diferentes representantes, tais como os Pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Leonardo, Copérnico, Kepler, Galileu, Hegel; na outra fase, o conhecimento é uma representação aproximada do objeto, assim como um mapa representa uma paisagem, tendo, também com variações entre si, alguns representantes, tais como Descartes, Spinoza, Locke, Leibniz.

Segundo Abbagnano (2003), a segunda forma de interpretação do conhecimento afirma que este se dá num processo de apresentação e transcendência. Conhecer significa vir à presença do objeto, apontá-lo ou, com o termo preferido pela filosofia contemporânea, transcender em sua direção. Nesta alguns representantes podem ser listados, tais como os Estóicos, Durand de St.-Pourçains, Pedro Auréolo, Ockham, Hobbes, Berkeley, Kant, Heidegger, Bacon, Comte.

O autor, ainda contribuindo para nossa reflexão acerca do entendimento de conhecimento, leva-nos a dois termos afins: epistemologia e gnosiologia, remetendo-nos ao verbete "teoria do conhecimento". Após deixar claro o uso do termo Teoria do Conhecimento com distintos significados em diferentes línguas, o autor evidencia um sentido único para a

expressão, afirmando que não é uma disciplina filosófica geral, conforme, muitas vezes, ingenuamente, se crê, ou como a lógica, ou a ética ou a estética, mas, preferencialmente, como o tratamento de um problema que nasce de um pressuposto filosófico específico, isto é, no âmbito de uma determinada diretriz filosófica. Conhecimento, portanto, seria o objeto de estudo de uma corrente da filosofia.

Segundo Abbagnano (2003), o idealismo deu origem e formulação aos primeiros sentidos do termo, partindo de seu entendimento de Conhecimento, sendo, segundo Descartes, uma idéia, uma representação do objeto existente dentro da consciência do homem. Mais adiante, na Época Moderna, após influência do Realismo, iniciou-se a duvidar de que o dado primitivo do Conhecimento fosse interior à consciência, portanto a consciência deveria sair fora de si, transcender, para apreender o objeto, até a chegar a um significado em que o procedimento efetivo ou a linguagem científica indaga-o, cedendo espaço para a Metodologia.

Para Abbagnano (2003), o *conhecimento*, em síntese, é um procedimento de descrição, ou de cálculo, ou de previsão controlável de um objeto qualquer, não se presumindo que seja exaustiva e infalível, podendo este ser entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade, ou mesmo uma disponibilidade ou posse de um procedimento semelhante.

O *saber*, filosoficamente, é colocado como verbo substantivado usado em dois significados. Num sentido de conhecimento em geral e num sentido de ciência. Como conhecimento em geral, o saber é um procedimento capaz de fornecer informações sobre um objeto. Nesse caso, cabe uma distinção entre conhecer e saber, presente em vários pensadores e doutrinas e válida ainda hoje como pressuposto de algumas concepções filosóficas. Muito difundida por Russell, essa distinção afirma que conhecer pressupõe ter familiaridade com o objeto, estando esse imediatamente presente e que saber implica ter do objeto conhecimento, talvez limitado, mas exato, de natureza intelectual ou científica, alcançado apenas por linguagens denotativas. Como ciência, o saber seria o conhecimento que vem com alguma garantia quanto à validade, a verdade e, no caso do conhecimento comprovável, explicável, descritível e também corrigível (ABBAGNANO, 2003).

Para o entendimento de *conteúdo,* Abbagnano (2003) nos remete ao verbete "compreensão", que nos leva a "compreender" e ainda a "conotação" e "denotação". Assim não se tem uma explicação direta do que vem a significar conteúdo. No entanto, percorrendo as explicações filosóficas do autor, fazemos algumas reflexões. O seu entendimento nos leva à necessidade de compreender as díades essência-aparência, interno-externo, intensão-extensão, sendo tanto intensidade, internalização, denotação como extensividade, externalidade e

conotação. O conteúdo, poderíamos assim dizer, é o atributo do sujeito ou objeto, que deles pode ser percebido, mas não retirado.

Enfim, mesmo numa relação cheia de confluências entre esses três conceitos, arriscamo-nos em algumas tênues diferenciações, o que não significa dizer oposições. Vemos que *conhecimento* e *saber*, em certa medida, são conceitos bem aproximados, enquanto que *conteúdo* é um conceito que preserva certa independência diante dos dois primeiros. O conhecimento e o saber possuem conteúdo, ou seja, algo está contido neles, têm atributos. O conteúdo pode conter (ser composto de) conhecimento e saber. No entanto, o conteúdo pode também ter outra composição. O conteúdo está presente nos dois, mas certamente, também pode fazer parte de outros conceitos e compreensões.

Conhecimento e saber, tanto um quanto outro, podem expressar processo e produto. Enquanto processo, eles significam atos, atitudes, procedimentos de uma realização humana e enquanto produto, eles podem ser o resultado desse processo ou até mesmo o objeto inicial de sua apreciação. Enquanto o conhecimento possui o significado de algo abstrato, amplo, geral e universal, o saber está condicionado a algo, é relativo a algo, possuindo mais concretude.

Tomando como referência estudiosos[45] que se fundamentam na abordagem dialética materialista-histórica, uma vez que essa tem sido a Teoria do Conhecimento da qual temos buscado uma aproximação, vemos o conhecimento como uma produção do pensamento, resultado de operações mentais com que representa a realidade objetiva. Essa produção não se dá numa atividade contemplativa do objeto e muito menos numa especulação intelectual, dá-se numa atividade adequada a finalidades e circunstanciada social e historicamente, em que sujeito e objeto mantém uma relação de sucessão, simultaneidade e contradição. Conhecer é agir sobre o objeto, transformando-o, e, simultaneamente, por ele transformado.

Vejamos Kosik (1976, p. 9).

> A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

[45] Tomamos como referência estudiosos tanto da filosofia, quanto da educação para fazermos essas reflexões, porém deixamos claro que nosso objeto de estudo não diz respeito a essa reflexão. Essas são realizadas para chegarmos a uma compreensão acerca do conceito de saberes escolares. Num primeiro grupo encontramos Kopnin (1978), Kosik (1976), Vásquez (1977), Cheptulin (1982) e Prado Júnior (1973) e num segundo grupo Rodrigues (1986), Freitas (1995), Taffarel (1989) e Escobar (2002).

O conhecimento, à priori, não está no objeto, não está no sujeito; ele se dá nas relações de reciprocidade que se travam entre sujeito e objeto, descobrindo, apreendendo e representando mentalmente o objeto. Esta representação não é uma simples reprodução, cópia ou transposição da realidade objetiva no pensamento e sim uma produção, mas não numa mera elaboração das idéias, mas numa apreensão e transformação do mundo material e do sujeito. O conhecimento é um saber, pois está condicionado a um contexto sócio-histórico; ambos se dão na dialeticidade conteúdo-forma, sendo produtos e processos da práxis humana.

> O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades a que o homem se propõe. Por outro lado, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização - ou conformação de uma determinada matéria para produzir determinado resultado - requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. Por conseguinte, as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência se apresentam em indissolúvel unidade" (VÁZQUEZ, 1977, p. 192).

A partir do exposto, mesmo conscientes das interseções entre os três conceitos tratados até o momento, reconhecemos estes conceitos e os adotamos em suas diferenças. Em síntese, o *conhecimento* está associado às tradições epistemológicas no reconhecimento das ações e relações entre sujeito e objeto; o *saber* refere-se à transformação dos conhecimentos em diferentes instâncias e, mesmo sem perder sua dinamicidade, associa-se à posse do conhecimento produzido em determinadas circunstâncias, e o *conteúdo*, ainda que constatemos certo movimento em sua organização e apropriação, diz respeito a um produto do conhecimento, do saber.

1.2.2 Saberes Escolares e Teoria Pedagógica

No âmbito dos estudos acerca da Escola, sejam curriculares ou didáticos, vão aparecer compreensões de saber escolar como conhecimento escolar[46] e como conteúdo escolar[47].

[46] Lopes (1997); Lopes (2000); Lopes e Macedo (2002); Apple (2006).
[47] Turra (1993), Libâneo (1994), Lelis (2001); Martins (1993 e 2002).

Diante dos conceitos de saber escolar e conhecimento escolar, vemos muita aproximação.

Segundo Lopes (1997, p. 106), fundamentando-se nos estudos de Jean-Claude Forquin

> o conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola.

Como vemos, o conhecimento escolar se configura como sinônimo de saber escolar, ambos presentes, portanto, nos estudos críticos das Teorias e Abordagens Curriculares, bem como do currículo como Historiografia da Educação, como Política Educacional e como Prática Pedagógica. Mesmo assim, fazemos opção por usar o conceito de saber escolar e pensá-lo.

No entanto, na relação conceitual entre o saber escolar e conteúdo escolar, vemos várias nuanças que, a nosso ver, precisam, mesmo que brevemente, ser analisadas a partir de diferentes teorias pedagógicas.

Em Freitas (1995), uma teoria pedagógica formula princípios, apresenta regularidades e categorias fundamentais para o trabalho pedagógico, além de expressar fundamentos em teorias educacionais, advindas de disciplinas que mantêm relação com o fenômeno educacional e indicam uma concepção de educação, a qual, por sua vez, apóia-se em determinado projeto histórico de sociedade.

Tomamos como referência, para essas análises, várias tendências e concepções pedagógicas da educação ao longo do tempo, as quais possuíram e ainda possuem expressividade no cenário educacional brasileiro. Mesmo não nos propondo tratar, com detalhes, as tendências e concepções, considerando que diversos estudiosos o fizeram[48], recuperamos estes para compreender de que maneira conteúdo escolar e saber escolar vão sendo tratados. Salienta-se que não estamos desconsiderando o contexto histórico das teorias pedagógicas a serem destacadas. Seria prudente contextualizarmos o momento dessas produções, mas, como aqui não nos propusemos a fazer uma análise histórica, mas sim

[48] Para aprofundar estudos sobre a história das tendências e correntes pedagógicas sugerimos consultar Aranha (1996), Ghiraldelli Júnior (1994), Libâneo (1984 e 1994), Romanelli (1996), Saviani (1995 e 1997), Saviani et al (2004), Souza, Valdemarin e Almeida (1998), Zotti (2004).

recuperarmos o que desemboca nos dias de hoje acerca do conhecimento que a escola deve ensinar, vamos tratá-las com o olhar do presente[49].

Classificaremos algumas dessas teorias pedagógicas na forma de diferentes pedagogias, não como uma Pedagogia em si, com certo estatuto epistemológico, o qual lhe conferiria um posto de campo acadêmico, até porque, algumas dessas não poderiam ser denominadas como tal, mas sim usando os termos que nos foram sugeridos pelos próprios estudos das Teorias, Paradigmas e Abordagens Curriculares, ou mesmo por autodenominação. São elas – as "pedagogias" – Pedagogia dos Conteúdos, Pedagogia dos Objetivos, Pedagogia de Projetos, Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia das Competências.

Essas diferentes pedagogias orientam, portanto, na forma de teorias pedagógicas, a constituição dos saberes escolares e, mais particularmente, a seleção dos conhecimentos, sendo o próprio currículo e a didática, a partir do olhar de Freitas (1995), teorias pedagógicas.

A Pedagogia dos Conteúdos refere-se, aqui, às teorias tradicionais de currículo, particularmente às de abordagens clássicas, que compreendem o currículo como uma listagem prescrita dos conteúdos de ensino. Esses conteúdos remontam à Antiguidade Greco-Romana, que foi recuperada pelas Artes Liberais da Idade Média.

Silva (1999) usa o termo Pedagogia de Conteúdos para referir-se à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1995 e 1997) e à Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de Libâneo (1984 e 1994), pois, fazendo uma confrontação com a Pedagogia Freireana, no limite, em relação ao movimento de transmissão e assimilação do conhecimento, elas não conseguem afastar-se das teorias mais tradicionais de currículo. Até por vezes os próprios Saviani e Libâneo usam o termo pedagogia dos conteúdos para referirem-se às suas teorias pedagógicas, entretanto, como veremos adiante, há ressalvas.

A posição de Silva (1999) para a referência à Pedagogia de Conteúdos difere da nossa, pois, mesmo que Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo sustentem que os conhecimentos

[49] Tivemos aqui o cuidado de não cometermos anacronismos e de não compactuarmos com a simples compreensão de que toda história é uma história do presente, sendo, portanto uma história contemporânea disfarçada. Por mais que a visão do presente influencie a interpretação do passado, o fato histórico não pode ser entendido como uma leitura particular atualizada. Em contrapartida não podemos entender que o fato histórico é imutável e intocável, só por que ele já ocorreu. Entendemos que as explicações históricas devem mostrar os porquês e os critérios que fizeram apresentar um determinado significado. Baseando-nos em Hobsbawn (1998) percebemos que a história deve ser entendida como um processo de verificação de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução, vendo o sentido de passado transformado. Outros autores nos chamam atenção para que compreendamos a história como um processo de construção/desconstrução de sentidos e significados, portanto também como invenção do passado, segundo esses o universo da História é uma história reinventada fixando os olhos no presente, indagando um passado de tensões, contradições e disputas (MONTENEGRO e FERNANDES, 1997).

clássicos produzidos historicamente por parcela dominante, cultural e economicamente, da sociedade precisam ser apropriados pela classe social menos favorecida financeiramente, isso não nos leva a associá-los diretamente ao tradicionalismo. Por mais que concordemos com Silva (1999) no sentido de que as teorias pedagógicas elaboradas por esses dois autores possam preservar um traço tradicional com relação à aquisição dos conteúdos por parte dos alunos, isso não nos leva a classificá-los na Pedagogia de Conteúdos, pois a apropriação crítica e ativa destes também se apresenta em suas teorias, diferentemente da tradicional Pedagogia dos Conteúdos, cuja apropriação dos conteúdos se dá de forma passiva.

Apesar das proximidades teóricas e de Saviani e Libâneo tratarem, por vezes, como conceitos referentes a uma mesma teoria pedagógica, apresentaremos adiante a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos separadamente, pois mesmo havendo semelhanças, há pequenas diferenças que serão analisadas posteriormente.

Para Saviani (1995) há problemas no uso do termo Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, pois algumas pessoas empregam-no suprimindo a expressão "crítico-social", denominando-a, conseqüentemente, de pedagogia dos conteúdos. Para o autor a expressão pedagogia dos conteúdos não é totalmente rejeitável, porém o termo Pedagogia Histórico-Crítica apresenta a vantagem de não predeterminar o sentido, embora se considere secundária a questão. "O problema da denominação 'pedagogia dos conteúdos' é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta" (SAVIANI, 1995, p. 100). Assim, não nos referiremos às teorias pedagógicas de Saviani e Libâneo como as mesmas e muito menos como Pedagogia de Conteúdos.

Na Pedagogia dos Conteúdos, como aqui estamos tratando, o professor é centro da atividade escolar, fazendo com que o conhecimento seja apresentado ao aluno, quase que exclusivamente, por via de procedimentos expositivos, principalmente verbais. Esse conhecimento, considerado universal, legítimo, neutro e inquestionável, elaborado por especialistas de diferentes áreas, fora da escola, deve ser repassado aos alunos como respostas verdadeiras aos fatos naturais, humanos e sociais, configurando-se como conteúdo escolar, mais precisamente conteúdo de ensino.

A Pedagogia dos Objetivos, procurando estruturar de maneira mais ordenada a educação escolar, passa a organizar o conhecimento num rigoroso processo de racionalização. Fundada em estudos da psicologia comportamental, essa "pedagogia" vai trazer à instituição escolar uma visão instrumentalista do conhecimento. Tanto numa concepção progressivista, sendo mais utilitarista, quanto numa concepção tecnocrática, sendo mais eficienticista, o

currículo volta-se ao aluno, compreendendo suas experiências como centro da atividade educacional.

Na primeira concepção a idéia é levar os alunos a, ativamente, aprenderem a aprender e na segunda, reformulando a primeira, mas sem negá-la, é fazer com que se aprendam os conhecimentos científicos por via de técnicas que assegurem o controle dessa aprendizagem.

Destacamos a concepção de conteúdo escolar apresentada por Turra (1993). Esta autora, juntamente com três outras estudiosas em planejamento educacional, afirma que aquele é parte integrante da matéria-prima da educação escolar.

Para ela o conteúdo

> é o que está contido em um campo do conhecimento. Envolve informações, dados, fatos, conceitos, princípios e generalizações acumuladas pela experiência do homem, em relação a um âmbito ou setor da atividade humana. Fundamentalmente, constitui um conjunto de conhecimentos organizados conforme sua natureza e objetivos. [...] Os bens culturais, quando adaptados, elaborados e organizados pedagogicamente, compõem os conteúdos programáticos. Estes constituem a fonte de onde o professor seleciona o conjunto de informações que trabalhará com seus alunos. [...] Os conteúdos emanam, naturalmente, dos objetivos fixados e concorrem para descrição dos comportamentos esperados em um domínio específico da atividade humana (1993, p. 104).

Verificamos que os conteúdos escolares se apresentam, muito fortemente, nas Teorias Tradicionais de Currículo e no Paradigma Técnico-Linear, expressando sua dimensão prescritiva normativo-racionalista. No conceito de Turra (1993) fica evidente sua vinculação com tais teorias e paradigma, pois expressa, explicitamente, uma concepção tecnocrática.

Mesmo que a autora articule as três diferentes fases do planejamento (preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento), o conhecimento é selecionado e organizado pelo professor, tendo sido feito anteriormente por um especialista que constrói um guia curricular. Os conteúdos escolares são selecionados e organizados em função de objetivos educacionais (cognitivos, afetivos e psicomotores), planificados em forma de documento que guiará as ações docentes na prática pedagógica.

Ainda que se diga flexível e apresente-se como roteiro, o planejamento curricular, nessa Pedagogia, apresenta um traço prescritivo tradicional muito forte, pois seus elementos (objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação) são pensados e planificados previamente, numa dependência do primeiro. Nesse caso, a ênfase que se dava, na "pedagogia" anterior, aos conteúdos recai sobre os objetivos, pois acreditava-se que, se bem elaborados os objetivos, os resultados seriam positivos. Mesmo que o professor tenha como

orientação partir do conhecimento da realidade educacional para elaborar o planejamento, essa pode se dar num nível idealizado por estudos comportamentais da realidade educacional.

Na Pedagogia de Projetos, o aluno também é o centro da atividade educacional, pois o conhecimento escolar não é definido previamente e sua participação é convocada com procedimentos metodológicos mais dinâmicos. A depender do projeto de trabalho, os conteúdos escolares presentes nas disciplinas curriculares podem, ou não, ser convocados para a reflexão de um tema ou problema. O tratamento com o conhecimento escolar, sua seleção, organização e sistematização está intimamente relacionado e condicionado às experiências vividas pelos alunos e às práticas que vão se desencadeando a partir do projeto.

Leite (1996) situa os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá às aprendizagens um novo sentido, fazendo com que a necessidade destas vá aflorando nas tentativas de se resolverem as situações problemáticas.

A Pedagogia de Projetos é diretamente associada ao pensamento de John Dewey, com seus métodos ativos e ao de William Kilpatrick, com seu método de projeto. Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos preservaria hereditariedade, principalmente, com a Pedagogia de Objetivos, mantendo vinculação com as teorias curriculares tradicionais, seja de abordagem progressivista, seja de abordagem tecnocrática.

Segundo Leite (1996), em duas das concepções de conhecimento escolar, tende-se a colocar em posições opostas a participação dos alunos e a apropriação dos conteúdos escolares. Numa concepção cientificista conservadora, que diríamos estar associada à tradicional Pedagogia de Conteúdos ou mesmo à Pedagogia de Objetivos tecnocrática, o professor, por estar preocupado em dar vencimento ao conteúdo, num processo de transmissão passiva ou ativa, julga não se possível uma discussão com os alunos acerca deste, pois seria uma perda de tempo. Numa concepção espontaneísta, que diríamos estar associada à Pedagogia de Objetivos progressivista, o conhecimento deve vir à tona, através da realidade do aluno e de seus interesses imediatos, desvalorizando, ou até mesmo negando, os conteúdos escolares das disciplinas curriculares. No entanto, essa separação não procede, pois o que se concebe como dois constitui-se num único processo, no qual a aprendizagem dos conteúdos escolares não se separa do processo de participação do aluno e as disciplinas curriculares não se desvinculam da realidade, sendo a Pedagogia de Projetos uma expressão dessa concepção integradora.

Baseando-nos em Hernández (1998a e 1998b), vemos que a Pedagogia de Projetos, vinculando-se a esta última concepção, mesmo preservando elementos das duas primeiras e podendo ser associada à Dewey e Kilpatrick, não coincide com os métodos ativos e de

projeto, dos autores, respectivamente, citados. Portanto, procurando superar as teorias tradicionais de currículo,

> ...os projetos de trabalho supõem, em nossos debates e experiências, uma abordagem do ensino que procura Redefinir a concepção e as práticas educativas e dar respostas (repito, não a resposta) às mudanças sociais, às mudanças experimentadas pelas crianças e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 29).

No entanto, mesmo com os argumentos e alertas de Hernández (1998a) e Leite (1996) no sentido de que a Pedagogia de Projetos não é uma metodologia e muito menos uma técnica de ensino e sim uma concepção de ensino, mas sim uma discussão sobre uma postura pedagógica, ela não evidencia os elementos estruturantes de uma teoria pedagógica, pois se apresenta como uma junção de concepções, não deixando claros os fundamentos teóricos acerca da educação, e, contraditoriamente, sempre valorizando "o como" na prática pedagógica, ou seja, focalizando os aspectos metodológicos.

Digamos que a Pedagogia de Projetos, de fato, não seja um simples método de ensino, pois procura constituir-se como uma teoria pedagógica própria, mas, na medida em que não consegue desvincular-se das referências históricas que lhes deram inspiração, ainda deixa a desejar na explicitação dos fundamentos, principalmente, sua concepção de projeto histórico. Nesse caso, seria uma teorização num movimento de transição entre as teorias curriculares, pois, mesmo mantendo vínculos, não é, propriamente, tradicional. Em contrapartida, por não fazer uma crítica aos aspectos sociais que demandam uma nova escola, também não chega a referir-se às teorias críticas.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte de aspectos filosóficos, sociológicos, históricos e educacionais para apresentar-se como teoria pedagógica. Baseando-se no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Gramsci, na crítica à marginalidade social, na evolução da educação brasileira e nos dados acerca do fracasso escolar, principalmente da década de 1970, essa teoria, vai, inicialmente, na ausência de um nome melhor, autodenominar-se Pedagogia Revolucionária (SAVIANI, 1995 e 1997).

A teoria pedagógica anunciada por Saviani (1997) e encampada por muitos outros estudiosos tomou como referência a concepção marxista de trabalho para, posteriormente, afirmar a educação como um trabalho não-material no qual processo e produto não se separam.

> Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente estar produzindo sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte:

> enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (SAVIANI, 1995, p. 108-109).

> A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1995, p. 11).

A Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo à tona, com outra perspectiva, aspectos do tradicionalismo, do escolanovismo e do crítico-reprodutivismo, dá um salto qualitativo na apresentação de sua teoria pedagógica. O saber clássico apropriado historicamente pela burguesia, a dinamicidade no tratamento desse saber e o determinismo social da escola são, portanto, aspectos da trajetória da educação brasileira os quais são reapropriados, contraditoriamente, para a consolidação de sua concepção educacional.

Essa Pedagogia, segundo o próprio autor implica:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1995, p. 13-14).

A Pedagogia Histórico-Crítica relaciona-se à teoria crítica do currículo, ao paradigma dinâmico-dialógico e às abordagens sociológicas curriculares, tratando o conceito de saber escolar no campo educacional brasileiro. Por vezes, em sua obra, Saviani também usa o termo conteúdo para referir-se ao saber escolar. Professor, aluno e conhecimento ocupam uma centralidade histórica e dialética na atividade educacional escolar.

> Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do

> saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüênciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (SAVIANI, 1995, p. 23).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é social e crítica porque leva em conta os determinantes sociais da educação escolar e intenciona propiciar o desvelar dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade de classes, ao mesmo tempo que procura respostas didático-pedagógicas, no interior da escola, as quais permitam o exercício da crítica a partir dos próprios determinantes sociais da prática pedagógica. O qualificativo "dos conteúdos" é usado para deixar evidente o papel social da escola na transmissão do saber escolar por parte do professor e na assimilação do mesmo saber por parte dos alunos (LIBÂNEO, 1984).

> O termo "assimilação" deve ser entendido aqui como um processo de incorporação de uma informação do ambiente a partir de estruturas mentais já disponíveis no pensamento. Trata-se de uma informação "trabalhada" pelos esquemas mentais acionados pelo próprio aluno ou instigados pelo professor. O termo "saber escolar" é a seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal (LIBÂNEO, 1984, p. 90).

Para o autor, conteúdo escolar é o mesmo que saber escolar, tendo sido selecionado e organizado a partir da cultura externa à escola. No entanto ele próprio afirma que não basta selecionar e organizar os conteúdos para transmiti-los. Os próprios conteúdos, antes mesmo, devem incluir os elementos da vivência dos alunos, na intenção de torná-los mais significativos, vivos e vitais para serem assimilados ativa e conscientemente (LIBÂNEO, 1994).

Para Libâneo (1994, p. 128), os conteúdos escolares "são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida".

> Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa idéia não é totalmente errada. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema está em que os professores entendam esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e

> outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro (LIBÂNEO, 1994, p. 127).

Afirmamos, anteriormente, que os conteúdos escolares são fortemente marcados pela Pedagogia dos Conteúdos, pautada nas Teorias Tradicionais de Currículo, e na Pedagogia dos Objetivos, especialmente a partir do Paradigma Técnico-Linear, expressando-se, geralmente, de maneira prescritiva racionalista e normativa.

Ratificamos isso a partir da própria Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, pois, mesmo que Libâneo se afaste das concepções tradicionais, progressivistas e tecnocráticas de currículo, há em sua teoria pedagógica uma concepção de saber escolar como conteúdo escolar, entendendo este como algo a ser assimilado pelos alunos, mesmo que crítica e socialmente. Esse saber escolar ainda traz um forte traço do racionalismo tradicional, contido na concepção clássica de currículo, sendo o conteúdo algo que precisa ser assimilado pelo aluno e ainda um vestígio da concepção progressivista das teorias tradicionais, quando afirma que tal assimilação deve se dar ativamente.

A Pedagogia das Competências, tendo como principal mentor Philippe Perrenoud (1999, 2000a 2000b), apresenta-se na intenção de ir além do enciclopedismo da Pedagogia dos Conteúdos e dos excessos comportamentais da Pedagogia dos Objetivos.

O autor, reconhecendo não ser novidade essa "teoria pedagógica", afirma que não é a assimilação intensiva dos conhecimentos que irão favorecer aos alunos a compreensão do mundo em que vivem, pois, por muitas vezes, essa assimilação gera somente a acumulação de saberes, levando-os apenas a conseguirem aprovação nas avaliações formais da escola e não conquistando competências.

O autor pouco se refere à compreensão de qual conhecimento os alunos precisam assimilar, chegando a ser acusado do esvaziamento dos conteúdos. Mas, nas suas argumentações, percebemos que os conteúdos advêm da relação entre os currículos prescrito e real. No primeiro estão os programas de ensino das disciplinas e dos sistemas educacionais e no segundo o que efetivamente é ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. No entanto não explora os conflitos e contradições dessa relação.

A opção de Perrenoud, portanto, é a compatibilização dessas duas pedagogias citadas, favorecendo o aluno a se apropriar dos conhecimentos, mas também de perícias para sua implementação na resolução de problemas da existência. As competências seriam então as capacidades de um aluno em mobilizar os saberes de forma pertinente e eficaz para a solução de situações práticas.

Essa compatibilização leva a perspectiva de Pedagogia de Competências a ser compreendida como uma teoria pedagógica em transição, pois, semelhante à Pedagogia de Projetos, não propõe a superação das suas referências históricas, mas apenas uma junção de concepções, além do fato de não explicitar qual perspectiva de sociedade defende.

Marize Nogueira Ramos (2001b) estuda a Pedagogia de Competências, reconhecendo suas arestas com uma política de adaptação ao capital cultural dominante e, portanto, sua delimitação em função do mercado de trabalho, sendo quase uma transposição linear e funcional do mundo econômico. No entanto também afirma que, num movimento histórico e dialético entre sociedade e educação, as competências não estão determinadas definitivamente pela classe social dominante, podendo sim, ser reapropriadas pelos trabalhadores e ressignificadas, subordinando-as ao conceito de qualificação como relação social.

A partir do exposto acerca das diferentes teorias pedagógicas e da compreensão sobre saber escolar e conteúdo escolar, observamos um movimento de continuidade e descontinuidade entre elas, fruto de sua própria historiografia. No movimento de continuidade, em que há um caráter de progressão, percebemos dois tipos de dinâmica entre as teorias. Algumas se posicionam numa continuidade aditiva e outras, numa continuidade contraditória. No primeiro caso, há uma junção de concepções contidas em diferentes teorias pedagógicas, fazendo adaptações e reformulações para um contexto mais atual. No segundo caso, as teorias pedagógicas buscam avançar, realizando uma crítica propositiva para a superação dos limites reconhecidos naquela(s), mas mesmo assim partem delas para estabelecer a contradição.

No movimento de descontinuidade, em que há um caráter de ruptura, vemos que algumas teorias conseguem estabelecer, partindo de uma continuidade contraditória, uma cisão nas suas compreensões, principalmente orientada por projetos históricos diferentes das anteriores e em busca deles. Aqui também vemos posicionamentos diferentes. Algumas teorias se apresentam numa descontinuidade aditiva, pois, mesmo partindo de uma continuidade contraditória, não explicitam seu projeto histórico, enquanto outras numa descontinuidade contraditória, pois, além de explicitarem o projeto histórico, este é antagônico ao da anterior.

Em síntese, nesse movimento de continuidade e descontinuidade, as Pedagogias de Conteúdos, Objetivos e de Projetos voltam-se para as Teorias Tradicionais de Currículo, ora de concepção clássica, ora progressivista, ora tecnocrática, tendo a de Objetivos vinculações com o Paradigma Técnico-Linear. As três teorias pedagógicas apresentam-se numa

continuidade aditiva. Contudo a concepção integradora da Pedagogia de Projetos esboça uma continuidade contraditória.

A Pedagogia das Competências apresenta-se num posicionamento transitório entre a continuidade contraditória e a descontinuidade aditiva, pois, partindo da crítica ao enciclopedismo e ao exagero comportamental, não explicita seu projeto de sociedade. No entanto, numa reapropriação e ressignificação do conceito de competência, uma vertente dessa teoria pedagógica busca aproximações com uma posição de descontinuidade contraditória.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por serem muito próximas, mesmo apresentando particularidades que as diferenciam, terminam por se posicionarem numa descontinuidade contraditória, apesar de receberem críticas por manterem, em alguns momentos, uma posição de continuidade contraditória e até contraditoriedade aditiva.

Nas três teorias pedagógicas que apresentam uma continuidade aditiva o conceito de saber escolar não aparece, sendo bastante usado o conceito de conteúdo escolar ou, simplesmente, conteúdo, e até conhecimento. Na Pedagogia dos Conteúdos, o conteúdo escolar é uma transmissão do conhecimento considerado universal, legítimo e neutro. Na Pedagogia dos Objetivos, ele surge naturalmente, a partir dos objetivos delimitados e é organizado de acordo com sua própria natureza, adequando-se aos objetivos fixados, assumindo um formato de programa a guiar o professor. Na Pedagogia de Projetos, os conteúdos escolares não são definidos previamente, apesar de existirem nas disciplinas escolares, mas podem ser evocados ou não, a depender do andamento do projeto.

Na Pedagogia das Competências, os conteúdos escolares se expressam como saberes escolares, pois vivem uma dinâmica naquilo que compõe o currículo escolar, seja na sua dimensão prescrita, estando nos programas das disciplinas escolares e dos sistemas de ensino, seja na dimensão real, estando na apropriação efetiva do aluno.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o conceito de saberes escolares, praticamente, substitui o de conteúdos escolares. O saber escolar é resultado de uma seleção, por critério de relevância, do saber sistematizado, geralmente metódico, científico, erudito, burguês, que é organizado de forma dosada e seqüenciada para que se dê a assimilação por parte dos alunos, tanto de seu conteúdo quanto de sua forma de produção.

> Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o

> crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 1995, p. 88).

Na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, está presente o conceito de saber escolar, mas sempre aparece o de conteúdo escolar como sinônimo. O saber escolar é resultado da seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social, no intuito de ser transmitido pelo professor e assimilado ativamente pelo aluno.

> O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida. Ninguém melhor que G. Snyders para esclarecer o sentido atribuído aos "conteúdos", numa direção crítico-social. A citação é longa, mas necessária: "o que baseia uma pedagogia, o que constitui critério entre as pedagogias são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? [...] ...para se perceber a significação de uma pedagogia, é necessário remontar até seu elemento dominante, o saber ensinado. Que se diz e que se oculta aos alunos?..." (LIBÂNEO, 1984, p. 12-13).

Apesar de toda a proximidade entre as teorias pedagógicas de Saviani e Libâneo, mesmo com a coerência, produtividade e materialidade destas com a dialética marxista, há diferenças entre elas, até porque, se não as houvesse, seriam a mesma, entretanto também há contradições com a fundamentação de base.

Analisando a atualidade dessas teorias, percebemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é mais crítica no método, pois explicita que os alunos devem se apropriar tanto do saber em si, quanto dos meios e mecanismos de sua produção, no entanto, às vezes, deixa escapar uma explicitação de que o saber em si, os conteúdos culturais, o saber objetivo, sistematizado, metódico, científico, erudito também é fruto de determinações sociais. Já a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é mais crítica no conteúdo, pois, por vezes, reconhece como conhecimento sistematizado não só o científico, mas também o técnico, o prático e o artístico.

Vemos ainda que a Pedagogia Histórico-Crítica é menos histórica no conteúdo, pois não alerta o leitor de que o saber objetivo, sistematizado, metódico, científico, erudito não é fruto da história das lutas de classes, como é o caso da Ciência que se tornou clássica, a qual foi uma ciência positiva e burguesa. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é menos social no método, pois, por vezes, destina a transmissão ao professor e a assimilação ao aluno,

quase como uma separação de classes e ainda por fundamentar-se numa assimilação ativa centrada na aula, não materializando o trabalho pedagógico como um princípio[50].

Outra diferença: Saviani (1995), mesmo dizendo que os conteúdos devem ser prioridade na Pedagogia Histórico-Crítica, pois são imprescindíveis para que as camadas populares façam valer seus interesses, e ainda que por isso receba a crítica de ser conteudista, afirma que a questão central da Pedagogia são as formas, os processos, os métodos. Libâneo (1984), fundamentado em Snyders, informa que as bases da Pedagogia são os conteúdos, os saberes, o que se ensina e não se ensina aos alunos.

Quando analisamos ser Saviani menos crítico e histórico no conteúdo, fazemo-lo porque esse autor deixou passar, por vezes, que o saber selecionado pela escola é inquestionável. Mas, diante disso, perguntaríamos: na atualidade, questiona-se somente a forma de alfabetização? Ou a alfabetização em si? O que diríamos das teorias de letramento? Questiona-se apenas a forma da matemática? Ou a matemática em si? Que matemática tem sido ensinada na escola? O que diríamos da Matemática Moderna e da Educação Matemática? Só se questiona a forma do ensino de língua portuguesa? Ou a língua portuguesa em si? Que língua portuguesa tem sido ensinada na escola? O que diríamos do ensino gramatical e lingüístico na escola? Questiona-se apenas a forma do ensino da história? Ou a história em si? Que história tem sido ensinada na escola? O que diríamos da história oficial contada pelos colonizadores e da história dos colonizados?

> Ao final do ano letivo, após todas estas atividades comemorativas, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam o Português? Aprenderam Matemática? Ciências Naturais, História, Geografia? Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Ás vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? (SAVIANI, 1995, p. 118).

Quando vemos que Libâneo é menos crítico e social no método, fazemo-lo porque esse autor deixa passar que seria o método ativo que faria aflorar a criticidade em relação aos conteúdos. Mas, diante disso, perguntaríamos: os conteúdos escolares só não são o que são por causa do professor e do aluno? Existe o ensino sem conteúdo, professor ou aluno? Se o ensino for tradicional, por meio dele, as condições criadas gerarão assimilação consciente de conhecimentos? Com esse tipo de ensino a assimilação dará autonomia aos sujeitos da

[50] Críticas semelhantes à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos são feitas por Freitas (1995). Apesar dele tratar essa teoria pedagógica no seio da Pedagogia Histórico-Crítica, focaliza suas críticas à produção de José Carlos Libâneo.

aprendizagem? Os procedimentos metodológicos estão determinados pela matéria? E é essa determinação que leva ao estudo ativo?

> O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, os alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam a formas de organização do estudo ativo dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Respondendo aos questionamentos em relação a Saviani e a Libâneo, defendemos que não só é a forma dos saberes escolares que deve ser questionada na atualidade, devemos duvidar dos próprios saberes que foram selecionados para a escola e por ela. Devemos ser críticos em relação a esses saberes, reconhecendo, em sua historicidade, seus graus e flancos de reprodução e resistência. Não é no método que está a garantia da criticidade na apropriação dos conhecimentos. A própria seleção crítica de saberes críticos e sua organização e sistematização também críticas teriam mais chances na formação e atuação de sujeitos históricos críticos da sociedade capitalista.

Aproximamo-nos dessas teorias pedagógicas apresentadas, questionadas e refletidas anteriormente, as quais preferimos chamar, junto com Saviani, de Pedagogia Histórico-Crítica, mas com esses autores e muitos outros, principalmente os da escola, entre eles pais, alunos, funcionários, professores e gestores, desejamos construir uma escola não apenas transmissora, mesmo que histórica, crítica e socialmente, mas também produtora dos saberes escolares.

Enfim, pensamos que o conteúdo escolar termina por se configurar como um conhecimento transformado, passando a compor um assunto, matéria, disciplina. Esse é o que precisa ser ensinado pelo docente e aprendido pelo discente, embora numa metodologia dinâmica e ativa. Ainda que possa apresentar certa dinamicidade na metodologia, o conceito de conteúdo escolar é mais estático e estanque, é mais comum ser compreendido como produto de uma ação pedagógica dos sujeitos educacionais, especialmente na forma de conteúdo programático. Considera-se que ele tenha sido selecionado e organizado pelo professor para ser apreendido pelos alunos, mas não se constituindo na sistematização.

Assim, optamos por usar o conceito de saber escolar, pensando este como o conteúdo escolar em movimento, em processo. O saber escolar possui conteúdos escolares e vive transformações, chegando até a algumas deformações, tanto pela intenção dos professores em torná-lo transmissível, acessível, assimilável, quanto pelo aluno diante da sua capacidade

produtiva e interpretativa. Esse saber escolar é sempre uma produção particular à ação pedagógica dos sujeitos na escola e não uma assimilação, mesmo que ativa, ou uma transmissão, mesmo que crítica.

1.2.3 Currículo e saberes escolares: transposição didática e cultura escolar

Num sentido genérico, como alertamos anteriormente, poderíamos afirmar que diferentes teorias educacionais possuiriam distintas explicações acerca dos saberes escolares, pois teriam variadas concepções de currículo. No entanto, como vimos, nem sempre essas teorias, mesmo que tratem, clara e explicitamente, de uma compreensão de currículo, são, de fato, uma teoria curricular, pois não têm o currículo como objeto de sua reflexão. Conseqüentemente os saberes escolares também não se configuram como objetos de qualquer teoria educacional.

Sendo assim, uma compreensão genérica apresenta limitações conceituais, o que nos remete à necessidade de compreender os saberes escolares por dentro dos estudos acerca do currículo nos seus diferentes enfoques apresentados anteriormente. Fica evidente que os saberes escolares se apresentam como categoria central nas Teorias Críticas de Currículo (SILVA, 1999) e nas Abordagens Sociológicas Curriculares (FORQUIN, 1996), pois, nos estudos acerca dos Paradigmas Curriculares (DOMINGUES, 1986 e 1988), os saberes escolares seriam um conceito implícito na categoria central *currículo*.

Tomando como referência o Currículo como Campo de Investigação, percebemos que os saberes escolares nas Teorias Tradicionais de Currículo não aparecem como categoria, pois eles eram compreendidos como os conhecimentos dominantes, universais, legítimos e inquestionáveis. Nas concepções clássicas, eles são focados no professor e destinados ao ensino, advindo da influência, reelaboração e ampliação das artes liberais, do *trívium* e *quadrívium*. Nas concepções progressivistas, os conhecimentos passam a ser reorganizados a partir de uma maior preocupação com a aprendizagem do aluno, embora ainda permanecem quase cristalizados. Nas concepções tecnocráticas, os conhecimentos são racionalizados, tratados tecnicamente para que o professor possa potencializar a aprendizagem do aluno. Nessas teorias tradicionais, os elementos que compunham o currículo eram chamados de assuntos, matérias, disciplinas de ensino, enfim conteúdos escolares, e não de saberes escolares. Era algo entendido com um sentido de predição, antecipação de um produto.

Os saberes escolares tornam-se um conceito central na construção das Teorias Críticas de Currículo. Fruto do debate entre historiadores, sociólogos e didaticistas esse conceito marca presença em dois grandes momentos que constituíram essas teorias críticas: a Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, e o Movimento de Reconceptualização do Currículo, nos Estados Unidos.

É nas teorias críticas que se começa a elucidar que os conhecimentos abordados nos currículos são frutos de uma seleção intencional e até mesmo arbitrária. Nelas são questionadas a racionalização e neutralidade do conhecimento, sendo compreendidas mais claramente, ou até mesmo denunciadas e criticadas, suas formas de expressões de relações de poder.

No Currículo, como Historiografia da Educação, os saberes escolares também se fizeram presentes, tornando-se categoria central num movimento de renovação dos objetos, fontes e escritas da história da educação, principalmente no campo chamado História das Disciplinas Escolares, inspirado na Nova História da Escola dos Annales. Os saberes escolares expressam o processo interno da escola, captando o cotidiano escolar. Essa categoria, nos estudos historiográficos, permite reconhecer o tratamento dado aos conteúdos de ensino no interior dos currículos escolares, sendo possível apreender as marcas da trajetória dos processos de escolarização na sociedade.

Com o olhar do Currículo como Política Educacional, os saberes escolares passam a constituir os discursos e práticas no âmbito das políticas públicas, configurando especificamente as políticas curriculares, em especial aquelas que buscam uma descentralização do poder, das ações do Estado, sendo, portanto, entendidos como os conteúdos de aprendizagens selecionados, organizados e avaliados a partir de determinada compreensão e legitimidade de um projeto educacional.

Partindo da compreensão do Currículo como Prática Pedagógica, os saberes escolares vêm se dando numa relação dinâmica e contraditória entre duas áreas de conhecimento que interagem em torno da dialeticidade conteúdo-forma da educação. Na relação entre objetivos, conteúdos e métodos do ensino, a área da Didática focaliza a forma, e a área do Currículo focaliza o conteúdo. Os saberes escolares são compreendidos, portanto como os conhecimentos produzidos na interação entre os sujeitos e objeto da educação escolar, presentes tanto na intencionalidade quanto na conseqüência da prática pedagógica.

Enfim, os saberes escolares vão além do conhecimento universal e naturalizado como legítimo e neutro, vão além dos saberes culturais produzidos pela humanidade, para além dos conteúdos programáticos prescritos aos alunos. Os saberes escolares se dão num processo

dialético de permanência, transmissão, apropriação, mudança, assimilação, produção do conhecimento.

Percebe-se, assim, que os saberes escolares são produtos de uma transformação do conhecimento. Nos estudos sobre o currículo, essa transformação vai ser explicada a partir de duas abordagens, rápida e anteriormente apresentadas: Transposição Didática e Cultura Escolar[51].

A primeira abordagem aparece, recentemente, na França, a partir de estudos de didaticistas que compreendem o *saber escolar* como *transposição didática*. Por transposição didática entende-se

> o conjunto de transformações que sofre o saber científico, antes de ser ensinado. Da escolha do saber a ensinar à sua adaptação ao sistema didático, existe todo um processo gerador de deformações, de estabelecimento de coerência e até de criação de novos conhecimentos, que culmina com o que se chama de saber escolar, enunciado nos programas e, particularmente, observáveis nos livros-texto (CHEVALLARD apud HENRY, 1992, p. 4).

Apesar de recente, tendo grandes representantes, como Yves Chevallard, esta abordagem encontra o entendimento de transposição didática em 1975, com o sociólogo Michel Verret. Usando essa noção, os pesquisadores passam a investigar o percurso do saber escolar, ou seja, a transformação do conhecimento científico exterior à escola em saber escolar.

Influenciada por pesquisas de diversos estudiosos, principalmente aqueles vinculados ao IREM[52], esta abordagem dá origem à Teoria das Situações Didáticas, com fundamentos num campo de conhecimento denominado Engenharia Didática[53]. Numa espécie de "cooperativa teórica", a Teoria das Situações Didáticas assume referências dos estudos de Jean Piaget, Gérard Vergnaud, Guy Brousseau, Regine Douady, Aline Robert e do próprio Yves Chevellard, entre outros.

A segunda abordagem, fazendo uma crítica rigorosa à primeira, encontra fundamentos nos estudos históricos e sociológicos afirmando que a escola não se contenta em transpor os conteúdos preexistentes e exteriores a ela. Nesses estudos, investiga-se a escola como local de

---

[51] Para aprofundar o debate acerca dessas duas abordagens sugerimos consultar os artigos de Chervel e Compere (1999), Chervel e Compere (1999), Lopes (1997) e Gabriel (2006), assim como a dissertação de mestrado de Nascimento (2005) e a tese de doutorado de Menezes (2006) ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

[52] Institute de Recherches en Education Mathématique - um tipo de instituição voltada para o desenvolvimento de investigações acerca da educação matemática.

[53] Estudos que buscam a criação e a exploração de situações de aprendizagem sobre temas específicos de ensino e que visam à validação de certas construções empíricas extraídas de inovações pedagógicas (HENRY, 1992).

produção do conhecimento com características originais, ou seja, a compreensão de *saber escolar* como *cultura escolar*.

Faria Filho (2004), analisando a apropriação do conceito de cultura escolar no âmbito da historiografia da educação no Brasil, analisa quatro[54] teóricos estrangeiros que desenvolvem reflexões acerca desse conceito e que influenciaram, diretamente, os estudos brasileiros. Para esse autor, a cultura escolar aparece como categoria de análise e campo de investigação de diversas áreas da educação, tendo como suporte várias teorias educacionais (psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, história da educação etc.) e várias teorias pedagógicas (didática, currículo etc.). No entanto, são os estudos de André Chervel e Jean-Claude Forquin que aparecem com mais freqüência nos trabalhos preocupados com o currículo.

O primeiro, com um olhar mais historiográfico[55], investiga a constituição e uso da gramática escolar, construída por pedagogos para servir de apoio às aprendizagens das regras ortográficas. Analisando o ensino de línguas na França, o autor discorda da abordagem da transposição didática, defendida por Yves Chevallard, contrapondo-se a ela e indaga que os saberes escolares possuem uma autonomia, gerando um conhecimento próprio da escola (CHERVEL, 1990).

Para Chervel (1990), a escola não se define pela mera função de transmissão dos saberes ou ainda de iniciação às ciências de referência, tendo, estas últimas, feito suas comprovações fora da escola. Nesse sentido, pensa-se que o ensino dos saberes, nas disciplinas, no interior da escola, expressam uma transposição de algo que foi produzido exteriormente. Por exemplo, ensina-se a gramática, pois esta, como criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua; ensina-se a matemática como as descobertas e revoluções da ciência matemática.

Num sentido oposto, o autor advoga que escola ensina um saber que, historicamente, foi produzido pela própria escola, na escola e para a escola.

> ...os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

---

[54] Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são analisados pelo autor (FARIA FILHO, 2004, p. 139).

[55] Para aprofundar uma leitura acerca do conceito de cultura escolar sob o foco da História da Educação sugerimos consultar o Caderno Cedes n. 52 organizado por Vera Valdemarin Rosa Fátima de Souza em 2000, assim como Julia (2001), Faria Filho (2004) e Souza Júnior e Galvão (2005).

Os conteúdos, os saberes escolares da gramática e da matemática ensinados na escola não são expressões reproduzidas e transpostas das ciências de referência. A literatura usada nas escolas é ilustração de tal negação.

> É nessa vasta história da recriação moderna de uma literatura antiga que se inscreve o trabalho específico de edições para o uso escolar. Nos séculos XVI e XVII, os textos colocados pelo professor em seu programa de preleções são publicados sob sua supervisão, a partir de uma edição sábia (CHERVEL e COMPERE, 1999, p. 10).

No entanto, não podemos incorrer no erro de pensar a escola como instituição autônoma diante das determinações e circunstâncias sociais, políticas e econômicas da sociedade em geral. Também não podemos entendê-la como reprodução absoluta da sociedade. A escola é, ao mesmo tempo, a sociedade em geral e uma sociedade em particular. Num movimento dialético de determinações, ela é influenciada pela sociedade, mas também influencia a mesma.

É esse movimento que leva Chervel (1990, p. 184) a afirmar que

> O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. [...] E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Os saberes escolares são constituídos também como cultura escolar[56], portanto, num movimento, comentado anteriormente, de reprodução e resistência, numa mediação recíproca entre Escola e Sociedade.

Forquin (1992 e 1993)[57], com o olhar sociológico, analisa as relações entre educação e cultura, evidenciando que a segunda é a que dá substância à primeira, mas também, reciprocamente, a primeira perpetua a segunda. Assim educação e cultura são duas faces de

---

[56] No âmbito do currículo como historiografia da educação esse conceito não abrange apenas os saberes escolares. A cultura escolar é entendida "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização)" (JULIA, 2001, p. 10).

[57] O texto aqui datado de 1993, antecede o de 1992, pois é fruto da Tese de Doutorado do autor, defendida em 1987, na Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo – França. O texto, aqui datado de 1992, também foi publicado anteriormente, na revista francesa Sociologia e Sociedade, em 1991, mas, ainda assim, é posterior à tese.

uma mesma realidade. Para o autor toda educação, e mais ainda, a tipicamente escolar, supõe uma seleção no interior da cultura, fazendo com que se transmita algo da cultura e não a cultura propriamente dita (FORQUIN, 1993).

Forquin (1992 e 1993), fazendo uma alusão aspeada ao conceito defendido por Yves Chevallard, afirma que esta seleção não se limita a realizar uma escolha entre os saberes culturais disponíveis na sociedade, ela se insere num trabalho de reorganização, de reestruturação, de "transposição didática" desses saberes, de forma a torná-los assimiláveis. É como se a cultura escolar se tornasse uma segunda cultura diante da cultura de origem, derivada e subordinada a imperativos didáticos.

Como imperativos de transposição, aparece a necessidade de se apropriar da cultura, na qual o aluno reinventa, descobre o "já sabido", ou seja, a produção acumulada originalmente (transmissão didática); assim como os diferentes estados para a exposição dos saberes: do conhecimento, do aluno, do professor (exposição didática). Nos imperativos de interiorização, surge a necessidade de fazer com que o aluno incorpore os saberes sob forma de esquemas operatórios ou *habitus*[58]. E como imperativos de instituição, aqueles que decorrem da natureza do contexto da escola (tratamento do tempo, organização anual dos estudos, repartição das atividades no ano, duração das seqüências do curso, ritmo de exercícios e de controles) (FORQUIN, 1992).

Entretanto, fazendo uma crítica à transposição didática o autor afirma que

> ...este processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as

[58] O conceito de *habitus*, aqui usado por Forquin (1992), é nitidamente inspirado em Pierre Bourdieu. Apesar de, nesse momento, Forquin não fazer referência ao autor, em toda sua obra, os estudos deste, vão influenciar suas elaborações. Em função disso buscamos, no próprio Forquin (1992, p. 36), uma passagem que demonstra essa inspiração: "'Numa sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola', escreve Bourdieu, 'as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seus princípios numa instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente (e também, por um lado, inconscientemente) o inconsciente, ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente escondidos) que constitui sua cultura". O conceito de *habitus* é algo antigo, pois, desde a antiguidade, vários estudiosos vêm se dedicando a explicá-lo, mas é em Bourdieu que se encontra uma renovação conceitual, construída, inclusive na trajetória de elaboração de sua própria obra. Para o autor *habitus* é uma noção mediadora que contribui para o rompimento da dualidade, presente no senso comum, entre indivíduo e sociedade, sendo compreendida como a interiorização da exterioridade e a exterioridade da interiorização (WACQUANT, 2006). Segundo Wacquant (2006), Bourdieu define *habitus* como aquilo que confere às práticas uma relativa autonomia em relação às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia advém do passado, que é ordenado e atuante no presente, o qual funciona como capital acumulado, produzindo história na base da história e assegurando que a permanência no interior da mudança faça do indivíduo um mundo no interior do mundo. Para o próprio Bourdieu (1990, p. 26), o *habitus* é uma subjetividade socializada, sendo entendido como um "[...] sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios de organização da ação".

> sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas... (FORQUIN, 1992, p. 34).

Continuando sua crítica, o autor questiona se de fato os saberes escolares são sempre frutos de uma seleção de um corpo cultural dominante e pré-existente, ou se é possível considerar a escola como produtora e criadora de uma cultura particular. Mais ainda, se, realmente, a transposição didática também impusesse uma configuração específica, esta seria dotada da capacidade de sair de seus limites e imprimir sua marca em outras espécies de atividades (lazer, jogo, turismo, política, profissão etc.), já que uma cultura particular, tal como a cultura escolar, consegue assim fazer. A compreensão de transformação do conhecimento e de produção do saber escolar, defendida por Forquin (1992 e 1993) como uma forma típica de conhecimento e de saber, leva-nos à possibilidade de entender a escola para além de um simples veículo ou reflexo de uma cultura posta.

> ...a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que pode se definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

A escola é, portanto, uma instituição social com autonomia relativa diante da sociedade em geral, porém, circunstanciada por essa mesma sociedade, é capaz de ser criadora de configurações particulares, tais como os saberes escolares, a cultura escolar, possuindo força produtora, ou pelo menos, influenciadora de outras instituições sociais.

Essa escola, configurando-se como instituição educacional responsável por socializar o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, faz com que o conhecimento passe por um processo de "pedagogização" para oferecer aos alunos uma apropriação de dimensões da cultura que, em circunstâncias de acaso e de demandas espontâneas, poderiam não acontecer. Num mesmo instante, sua responsabilidade também é de produzir, em sua particularidade, um conhecimento peculiar. Sendo assim esse conhecimento recebe uma estruturação de forma a constituí-lo como um saber escolar.

Entendendo que os saberes escolares são produto de uma contínua e contraditória mobilização, transformação e produção do conhecimento, ou pelo menos de dimensões deste,

adotamos a compreensão de que se constituem num processo de seleção, organização e sistematização face à função social da escola como um todo.

No âmbito da seleção, são feitas opções acerca do saber, encontrando diferentes origens, gêneses e fontes. Esse processo se dá numa relação de escolhas de dimensões da cultura geral para dentro da escola, podendo a realidade de fora da escola ter sido anteriormente influenciada pela própria escola, ou mesmo transformar-se em função das peculiaridades da escola. Refletir as origens dos saberes escolares – a partir de quê se organizam – permitir-nos-ia investigar como diferentes teorias pedagógicas pensam e propõem a gênese do currículo da escola.

No âmbito da organização, os saberes selecionados assumem um determinado arranjo e disposição diante das condições escolares, principalmente, em virtude das disponibilidades de recursos, instalações e tempo. Percebemos que esse processo se dá na intenção de torná-lo compreensível e assimilável aos alunos e ainda numa relação inicial de delimitação de tipologia e quantidade, passando para uma definição de grau de importância e ordenação. Nessa forma de dispor o conhecimento, é possível compreender a repartição, dosagem, distribuição que assumem os saberes escolares, como também perceber como são hierarquizados, seqüenciados, graduados.

No âmbito da sistematização, os saberes organizados passam a submeter-se ou mesmo criar uma coerência com uma linha de ação. Assim a sistematização diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes diante dos alunos, sendo, portanto, uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-aluno e aluno-aluno no processo de socialização do conhecimento. Essa sistematização dos saberes escolares também se refere às diferentes maneiras de compreender a avaliação das aprendizagens, permitindo-nos indagar sobre o tempo necessário às aprendizagens.

CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

Vimos, no âmbito das discussões sobre currículo, que várias são as teorias, abordagens, paradigmas para compreender e implementar as organizações curriculares, levando-nos a distintas maneiras de entender as origens, os agrupamentos, os tempos e as avaliações acerca dos saberes escolares.

No âmbito da relação entre as Teorias Pedagógicas e os saberes escolares, vimos como se apresentam as discussões sobre esse conceito, evidenciando os fundamentos da Pedagogia dos Conteúdos, dos Objetivos, de Projetos, Histórico-Crítica, Crítico-Social dos Conteúdos e das Competências.

Privilegiamos a discussão acerca da Pedagogia das Competências e dos Ciclos de aprendizagem por essas se apresentarem, como veremos a seguir, como compreensões de base para a política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, lócus de nossa investigação.

2.1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

2.1.1 A Pedagogia das Competências por Philippe Perrenoud

A Pedagogia das Competências tem sido uma referência para a organização dos saberes escolares no currículo. No Brasil, são as proposições de Philippe Perrenoud que têm dado fundamentos a essa Pedagogia.

Segundo o próprio Perrenoud (1999, 2000b), o desenvolvimento de competências não é novidade, é sim um retorno à origem, à razão de ser da escola, ou seja, oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo, procurando superar a perspectiva enciclopédica da escola, na qual se oferece aos alunos uma cultura geral, da qual ninguém deve ser excluído, porém que não apenas acumule conhecimentos *a perder de vista, para se um dia...*, a depender de sua orientação, servir-se deles na vida cotidiana.

Para ele, não é a assimilação intensiva de vários saberes que levará os jovens a compreenderem melhor o mundo em que vivem, pois muitas vezes eles acumulam saberes, passam nos exames, porém não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais,

dentro e fora do trabalho, como por exemplo na família, cidade, lazer. A função da escola deveria ser de formar competências nos alunos, entendendo-as como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) a fim de solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações (PERRENOUD, 2000a).

O autor levanta vários questionamentos feitos à Pedagogia das Competências, entre eles, a objeção clássica de alguns céticos: o desenvolvimento de competências não ocorre em detrimento dos saberes? Estas não levam à desistência de transmitir conhecimentos? A esta crítica Perrenoud (2000b) responde que a oposição entre saberes e competências tem fundamento, mas ao mesmo tempo é injustificada. Seu fundamento está na necessidade que tem a Pedagogia das Competências de reduzir o tempo destinado à pura assimilação de saberes ou mesmo de questionar a organização fechada das disciplinas curriculares, porém sua injustiça está no não reconhecimento de que para desenvolver competências é preciso mobilizar saberes. O autor ainda afirma a existência de conhecimentos de níveis diferenciados, mesmo que, em quase a totalidade das ações humanas, exija-se algum conhecimento.

Outra crítica é a de que desenvolver competências remete a práticas do cotidiano, que mobilizam apenas o conhecimento da experiência ou do senso comum, prejudicando a vocação da escola em favorecer a aquisição dos conteúdos das disciplinas. Perrenoud (2000b) defende-se, inicialmente, afirmando que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois que adianta um indivíduo culto, sem a capacidade de aplicar sua cultura à resolução de problemas concretos? Segundo o autor, estas competências elementares exigem a mobilização dos saberes disciplinares tratados nos programas escolares.

Uma última crítica feita à Pedagogia das Competências, destacada pelo próprio Perrenoud (1999), é a associação do uso da noção de competência feita pelas práticas e discursos escolares à política econômica. Ele discorda dessa espécie de contágio ou modismo, os quais a escola estaria tendo, apropriando-se do conceito de competências advindo do mundo do trabalho. Segundo o autor, existe uma moda simultânea no uso da palavra, mas que se tem interesses diferentes.

Diante dos aspectos apresentados sobre a Pedagogia das Competências e do nosso objeto de análise, vejamos alguns elementos acerca de como pensa Philippe Perrenoud sobre a organização do currículo escolar.

A Pedagogia das Competências traz de volta um dilema no que concerne à visão de currículo. Perrenoud (1999) destaca duas visões que vêm se apresentando como posições ritualmente antagônicas, diante das quais montamos o seguinte quadro[59]:

Quadro 8: Concepções de Currículo

Aspectos/categorias	Concepção de Currículo Clássico	Concepção de Currículo Tecnocrático
Relação com o conhecimento	Percorre o campo mais amplo de conhecimentos	Aceita limitar, drasticamente, a quantidade de conhecimentos
Aplicabilidade do conhecimento abordado/aprendido	Confia na formação profissional ou no dia-a-dia da vida para garantir a articulação entre saberes e solução de problemas	Exercita, no âmbito escolar, de maneira intensiva a mobilização de saberes em situação complexa
Tipo de cultura	Procura trabalhar uma cultura geral	Procura trabalhar uma cultura prática
Fundamentos	Possui fundamentos numa perspectiva humanista	Possui fundamentos numa perspectiva científica
Objetivo na formação	Almeja uma formação erudita	Almeja uma formação pragmática
Caricatura do produto educacional	Conhecimentos inúteis para a ação	Utilitarismo estreito limitado ao saber-fazer elementar

Para Perrenoud (1999) a escola, desde seu nascimento, vive uma tensão entre essas duas visões, porém sua opção é compatibilizar as duas perspectivas, de forma que o aluno tanto se aproprie de conhecimentos profundos, como adquira perícia na sua implementação; de forma que a cultura geral possa prepará-lo para enfrentar os problemas da existência.

A Pedagogia das Competências, segundo Perrenoud (1999), reconhece a convivência de competências disciplinares, transversais e interdisciplinares. O currículo não pode se caracterizar nem como o "tudo disciplinar", nem como o "tudo transversal". As competências estão em grande parte articuladas com os conhecimentos disciplinares, o que não as exime de interrogações sobre seus limites ou mesmo a intersecções entre diferentes disciplinas.

Segundo Perrenoud (2000b), a tendência das competências é atenuar as divisões disciplinares, é diminuir os programas de ensino, trabalhando um número mais limitado de noções disciplinares, com a intenção de ampliar o tempo para o exercício da transferência[60] e, conseqüentemente, da mobilização de saberes. Esta postura diminuiria o nível de especialidade, o que para alguns seria algo prejudicial àqueles que podem fazer estudos mais

[59] Perrenoud (1999) não faz esta categorização e muito menos classifica as duas visões de currículo apresentadas. As duas visões são classificadas tomando como referência discussões e argumentações realizadas por Tomas Tadeu da Silva (1999, p. 21-27), para este último autor estas duas visões se enquadram nas teorias tradicionais de currículo.

[60] Transferência de conhecimentos para Perrenoud (2000b) significa a capacidade de transpor e combinar saberes, inventando uma estratégia original para resolver problemas em situações complexas. A transferência não é algo automático, adquiri-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva.

aprofundados nos domínios correspondentes, mas, em contrapartida, daria melhores chances a todos os outros.

Para Perrenoud (idem), a prioridade deve ser dada àqueles que não conseguem aprender sozinhos, àqueles que saem da escola desprovidos de competências indispensáveis para a atualidade, pois ler, escrever e contar não estão mais à altura das exigências de nossa época.

Os currículos, na Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000a), devem trabalhar por problematizações ou por projetos, deve-se parar de pensar em dar o curso e sim conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos e construtivistas.

2.1.2 A Pedagogia das Competências de Perrenoud: algumas críticas

Newton Duarte (2001), inserindo a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud, juntamente com a Escola Nova, o Construtivismo, a perspectiva do "Professor Reflexivo", no que chama Pedagogias do Aprender a Aprender, faz, em diversos momentos, críticas ao autor.

Para inserir a Pedagogia das Competências neste grupo de Pedagogias do Aprender a Aprender, Duarte (2001) faz duas análises.

A primeira é a associação da Pedagogia das Competência de Perrenoud ao escolanovismo de John Dewey, visto que defende o uso dos métodos ativos na linha de um aprender fazendo, ou seja, na linha da clássica formulação de Dewey (*learning by doing*), vejamos:

> A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos... [...] A formação de competências exige uma pequena 'revolução cultural' para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em *situações complexas* (PERRENOUD, 1999, p. 53-54).

A segunda é afirmação do caráter adaptativo da Pedagogia das Competências de Perrenoud, na qual os alunos deveriam adquirir competências compatíveis à sua condição de vida na realidade social existente e não para fazer a crítica a essa realidade e comprometer-se com uma transformação social. Vejamos:

> A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mães solteira, um dissidente, um jovem da periferia?. (PERRENOUD, 2000a, p. 2).

Duarte (2000 e 2001), em suas críticas acerca das pedagogias do aprender a aprender, argumenta que o *aprender a aprender* "trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos" (DUARTE, 2001, p. 38).

> Quando educadores e psicólogos apresentam o 'aprender a aprender' como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2000, p. 42).

> ...o lema 'aprender a aprender' é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. (DUARTE, 2000, p. 3).

A referência pedagógica básica usada por Duarte (2000) para criticar a Pedagogia do Aprender a Aprender é a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani (1995). Segundo Duarte (2000), as pedagogias centradas no lema *aprender a aprender* retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade, preconizando que caberia a esta preparar os indivíduos, por processos de adaptação, às exigências sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

> A essência do lema 'aprender a aprender' é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. [...] É por esta razão que a Pedagogia Histórico-Crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. (DUARTE, 2000, p. 9).

Argumentando em favor de suas críticas, Duarte (2001, p. 36-37) focaliza quatro posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*[61], são eles:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências;
2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
3. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança;
4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

2.1.3 A Pedagogia das Competências: uma outra análise crítica

É grande o número de produções acerca da reflexão e apropriação do conceito de competência na literatura pedagógica brasileira, seja no viés da relação trabalho-educação, seja no viés da política educacional ou, mais especificamente, nas elaborações, recomendações e determinações de políticas curriculares para a educação básica[62].
Marize Nogueira Ramos (2001a e 2001b) é uma das autoras, no Brasil, a fazer uma análise crítica da noção de competência.

Esta autora (RAMOS, 2001b) faz um estudo sobre a noção de competência, analisando sua relação com o campo educativo e também procurando reconhecer suas arestas com os âmbitos econômico, político e ideológico, configurando o que ela chama de *descolamento conceitual de qualificação ao modelo de competências*. Para a autora, a noção de competência surge com a intenção de responder a necessidades teóricas e empíricas, estabelecidas diante das mudanças sociais das últimas décadas, reafirmando e negando, contraditoriamente, o conceito de qualificação e formação humana.

---

[61] Duarte (2000), em outro texto, critica os mesmos posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*, analisando especificamente o ideário escolanovista e o construtivista, respectiva e principalmente nas obras de Cousinet (1959), Bloch (1951) e Delval (1998), Piaget (1998).

[62] Apesar destes não terem sido objetos diretos da referência bibliográfica deste trabalho, indicamos, para que os leitores interessados tenham referências da demanda de produções que estão circulando no Brasil no que concerne ao assunto: Frigotto (1995); González (1996); Vergnaud (1996); Ropé e Taguy (1997); Ferreti (1997); Delors (1998); Berger (2000); Market (2000).

Ramos (2001b), estudando a implantação de sistemas de competências profissionais em paises da Europa, da América do Norte e do Sul, constata que o que os diferencia é a sua institucionalidade, podendo ocorrer de três formas diferentes: 1) pelos governos; 2) pelas forças do mercado; ou 3) pelos sujeitos sociais.

No âmbito educacional, quando a noção de competência é delimitada em função da força do mercado, ela é quase uma transposição linear e funcionalista dos resultados da investigação do processo de trabalho advindos do mundo econômico.

Mesmo no âmbito econômico, Ramos (2001b) reconhece diferentes sistematizações da noção de competência. Existem outras abordagens do conceito que o reconhece como pressuposto para inserção do trabalhador numa organização qualificante, voltando-se, para além das competências técnicas, às competências humanas e sócio-políticas.

Como no âmbito econômico se reconhecem diferentes abordagens, no âmbito educacional, justifica-se ainda mais reconhecer apropriações e argumentações distintas do conceito de competência.

Ramos (2001b, p. 20) procurou

> apreender a essência do deslocamento conceitual, seus motivos e seus significados, tomando-o, primeiro, como um fenômeno histórico; segundo, como mediação de uma totalidade; terceiro, como processo contraditório e que, por isto, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode, sim, ser reapropriado pela classe trabalhadora a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados. Para isto, porém, é necessário enxergar esse fenômeno no movimento do real e encará-lo como questão política [...] Tal como o conceito de qualificação tem sido continuamente Redefinido, a noção de competência pode ser também ressignificada resgatando, simultaneamente, a importância de se compreender a qualificação como relação social.

À medida que a noção de competência extrapola o campo teórico e adquire materialidade nos currículos e programas escolares, esta, segundo Ramos (2001b), configura-se no que se tem chamado de Pedagogia das Competências. Essa Pedagogia se apresenta também sob diferentes óticas: numa dimensão psicológica, demarcada por discussões no âmbito das teorias de aprendizagem e de objetivos educacionais, e, numa dimensão sócio-econômica, demarcada sob o envolvimento com as relações sociais de produção em que capital e trabalho disputam projetos educacionais.

Na dimensão psicológica, encontram-se ainda duas tendências analíticas: uma nega a associação entre as competências e os objetivos educacionais, reconhecendo-as como algo novo e apropriado às mudanças sociais e econômicas da atualidade; outra aceita, num

primeiro instante, a associação, mas depois defende sua diferenciação das teorias dos objetivos educacionais (RAMOS, 2001b).

No âmbito da segunda tendência, num movimento americano dos anos 60 denominado *pedagogia baseada no desempenho* ou *pedagogia do domínio*, como foi também chamada, encontra-se a origem da noção de competência. Esse movimento teria sido bastante influenciado por uma perspectiva industrial, fundado sob uma ideologia conservadora e uma psicologia condutivista, chegando a elaborações em outros países, como no Canadá, exemplificamos através da obra de Benjamin Bloom.

> ...Bloom em seu artigo *Aprendizagem para o Domínio*, declarava que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que se lhes ofereçam condições para isso. Verifica-se, assim, o surgimento do ensino baseado em competências, que concretizou a aprendizagem para o domínio, de Bloom, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora (RAMOS, 2001b, p. 224).

Ramos (2001b), fundamentando-se em Philippe Perrenoud afirma que a Pedagogia do Domínio difundiu-se na Europa como Pedagogia dos Objetivos e teve no behaviorismo de Skinner sua referência. Com Malglaive, diz que a perspectiva dos objetivos na Europa teria sido muito mais influenciada por Rousseau. No entanto, os dois admitem que a Pedagogia dos Objetivos recebeu inúmeras críticas[63].

Para Ramos (2001b), Perrenoud (1999) é menos enfático no que se refere a uma necessidade de superação das críticas recebidas pela Pedagogia dos Objetivos, pois não considera que as abordagens desta Pedagogia estejam superadas, a não ser em seus excessos, tais como o behaviorismo sumário, as taxonomias intermináveis, os excessivos fracionamentos dos objetivos, entre outros, porque pensa que os excessos estejam controlados. A Pedagogia dos Objetivos ou dos Domínios, quando conciliada com abordagens construtivistas chega a se configurar, de acordo com Perrenoud, como uma Pedagogia Diferenciada.

Na França essa Pedagogia Diferenciada

> teria como fundamentos um processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno com o sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento. [...] Sobre isso diz Perrenoud (2000d, p. 50) que, compreender a pedagogia diferenciada implica compreender o currículo de formação do aluno como 'seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu

[63] A esse respeito consultar Ramos (2001b, p. 223-236).

> capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade' (RAMOS, 2001b, p. 258).

Segundo Ramos (2001b), somam-se às experiências os mecanismos de aprendizagens, os quais são chamados também de competências genéricas ou transversais, tais como: observação, comunicação, dedução, medição, classificação, previsão, organização de informações, tomada de decisão, análise de variáveis, comparação, síntese e avaliação. A estas competências genéricas dá-se a denominação de *aprender a aprender*.

Estas experiências formadoras, vivenciadas, efetivamente, pelo estudante, constituem o que Perrenoud (2000d) chama de currículo real. Já os programas de ensino, os conteúdos de aprendizagem, as etapas de um sistema educativo compreendem o currículo prescrito. (RAMOS, 2001b).

Assim, entre o currículo prescrito e o currículo real, estabelecem-se relações de poder, as quais, segundo a Sociologia do Currículo, representam uma ligação íntima com a forma como o poder é distribuído na sociedade com a expressão de suas contradições.

É no bojo de um movimento contraditório que Ramos (2001b) constata uma simultaneidade entre uma reafirmação e uma negação do conceito de qualificação pela noção de competência.

Na dimensão da reafirmação, a noção de competência não substitui a qualificação, mas desloca-a para um plano secundário, como forma de ratificar relações de trabalho-educação no capitalismo tardio, configurando-se como noção adaptadora do comportamento humano individualizado à realidade contemporânea, havendo, então, uma tendência em consolidar uma profissionalidade de tipo liberal. (RAMOS, 2001b).

Na dimensão da negação, exige-se a ressignificação da noção de competência, subordinando-a ao conceito de *qualificação como relação social*. Porém exige-se ainda mais, posto que não é suficiente uma ressignificação conceitual. Mesmo reconhecendo que tais conceitos são mediações que permitem diferenciar ideologias orgânicas de ideologias arbitrárias, é preciso se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem.

Por esta concepção

> a formação humana se processa pela produção material da existência numa relação dialética entre objetivação e apropriação. Isto é, ao agir sobre a natureza produzindo meios adequados à satisfação de suas necessidades, o homem se objetiva em sua produção. Essa transformação objetiva requer dele uma transformação também subjetiva. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. [...] Assim compreendida a

> formação humana, não se pode conceber a educação como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribuía para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. (RAMOS, 2001b, p. 297 e 298).

2.1.4 A pertinência das críticas à Pedagogia das Competências

Nesse momento, passemos a analisar a pertinência das críticas de Duarte (2001) à Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud, revisando os fundamentos do conceito de competência nas idéias do próprio Perrenoud (1999, 2000a 2000b) e de Ramos (2001b).

No que se refere ao caráter adaptativo da Pedagógica das Competências, evidenciamos a pertinência das críticas de Newton Duarte à Philippe Perrenoud, pois, pela não explicitação do projeto histórico, Perrenoud possibilita interpretações e usos de sua teorização visando à formação de competências nos sujeitos no intuito de lhes permitir uma adaptação às exigências do mundo do trabalho no sistema capitalista, principalmente por pré-estabelecer necessidades de competências muito pautadas nos diferentes exercícios profissionais e nos fatos cotidianos, sem reconhecer contextos sócio-históricos dessas competências e, mais ainda, por remetê-las às capacidades individuais e sociais dos sujeitos.

Mesmo que Perrenoud (2000b) demonstre que a Pedagogia das Competências deva priorizar os sujeitos menos favorecidos, os que não conseguem fazer estudos aprofundados ou mesmo para os que não conseguem aprender sozinhos, ele não levanta reflexões ou argumentações sobre possíveis correlações entre as condições e a situação sócio-histórica dos sujeitos. E mais, aos que se configuram como mais favorecidos, ele remete à posse de melhores condições para seleção, diante das competências formadas, como se competências só fossem as pautadas na perspectiva da classe dominante, sendo as capacidades que os menos favorecidos desenvolvem não-competências.

Como vimos, a noção de competências surge na intenção de responder a um novo quadro de qualificações, procurando dar conta das novas exigências ocorridas a partir de mudanças sociais das últimas décadas, principalmente recebendo influências de uma perspectiva industrial dos anos 60 nos EUA. Portanto, estabelecer diferenças entre a noção de competência no campo da política econômica e no campo da política educacional, ainda é

possível, pois a escola não reproduz de maneira linear os aspectos macro-sociais, mas atribuir essa relação a uma moda simultânea é, pelo menos, tratar do assunto no campo da ingenuidade, seja essa ingenuidade a do próprio autor ou a nossa, na posição de leitores.

Mesmo que Perrenoud se aproxime do lema *aprender a aprender,* sua apropriação tem alguns diferenciais que foram desconsiderados por Duarte (2001), por exemplo o contexto histórico da elaboração teórica do próprio Perrenoud. De fato, a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud tem vinculação com as idéias dos métodos ativos, inclusive tal vinculação é exposta pelo próprio Perrenoud (1999), mas a acusação de que o método de construção do conhecimento é mais importante que o próprio conhecimento não é pertinente por completo às idéias de Perrenoud.

Realmente, no Projeto Político-pedagógico de Perrenoud, propõe-se diminuir a quantidade de conhecimentos a serem transmitidos, assim como o tempo destinado a essa transmissão, o que não implica afirmar a ausência de transmissão. Aliás, será que existe situação pedagógica, por mais ineficiente que seja (tradicional ou crítica), que esteja ausente de conhecimentos? E ainda, será que a garantia do acesso ao conhecimento se dá apenas pela transmissão? Nossa resposta às duas questões é NÃO, principalmente se pesarmos que a transmissão do conhecimento aos educandos lhes permitirá o acesso à verdade, como afirma Duarte (2000).

Quando dissemos que a crítica de Duarte (2001), nesse aspecto, não é pertinente ao pensamento de Perrenoud, estamos levando em consideração, inclusive, os próprios fundamentos de Duarte (2001) na Pedagogia Histórico-Crítica, quais sejam a historicidade do saber objetivo e não o determinismo de uma verdade. Duarte (2001) desconsidera que a proposta de Perrenoud (1999, 2000b) se inscreve num contexto histórico de crítica à perspectiva enciclopédica da escola, portanto, não seria a transmissão ou apreensão intensa dos conhecimentos que garantiriam aos sujeitos a capacidade de crítica à realidade social estabelecida no capitalismo e muito menos sua transformação. A própria Pedagogia Histórico-Crítica afirma que não cabe, como tarefa da escola, apenas a assimilação do conhecimento produzido, e sim que se apreenda o processo de sua produção e, mais, que se oportunize sua transformação.

Precisamos reconhecer o mérito de Perrenoud (1999, 2000b), no aspecto da abordagem dos saberes escolares. Mesmo retomando princípios da Pedagogia Ativa, não os considera existentes por si sós nas listagens prescritas dos cursos e programas escolares (conteúdos dos guias curriculares), não os coloca como resultado natural da ação pedagógica do professor (objetivos educacionais), tampouco nos procedimentos pedagógicos de aula

(métodos de ensino). O autor insere, por exemplo, a problematização, a contextualização e a integração do conhecimento na própria concepção, poderíamos dizer, no processo de transmissão e assimilação do conhecimento.

Vemos, então, seguindo o pensamento de Ramos (2001b), que a noção de competências não está definitivamente determinada em favor da classe dominante, pois se constitui como fenômeno histórico, como mediação da totalidade e como processo contraditório, da mesma forma que o currículo representa relações íntimas com a forma como as contradições se expressam na sociedade.

No bojo destas contradições, acreditamos que a referência numa Pedagogia das Competências pode ser ressignificada e reapropriada por um Projeto Político-Pedagógico em favor da classe trabalhadora. Porém, para isso, como diz Ramos (2001b), é preciso encará-lo no movimento do real e como questão política. No entanto, apenas ressignificar não é suficiente, faz-se necessário construir um projeto de formação humana, no nosso caso, um Projeto Curricular.

2.2 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

2.2.1 Ciclos de aprendizagem: Conceitos e origem

Os saberes escolares são organizados a partir de diferentes maneiras de abordar o tempo pedagógico e a avaliação das aprendizagens. Ainda dando continuidade à reflexão sobre as distintas formas de organização curricular, os saberes escolares, passemos a pensar tais elementos. Qual o tempo necessário às aprendizagens? Como esses saberes são distribuídos no tempo escolar? Como os alunos apreendem os saberes escolares e em que tempo?

A organização curricular por ciclos de aprendizagem surge como intenção de superação da organização por séries, que, convencionalmente, vem orientando e dando materialidade aos currículos das escolas de educação básica.

O termo série, segundo Ferreira (1986), vem do latim *serie*, podendo significar: ordem de fatos ou de coisas ligadas por uma relação, ou que apresentam analogia (semelhança, similaridade); sucessão, seqüência; seqüência ininterrupta; sucessão determinada e limitada de

objetos homogêneos que formam um conjunto (série de selos); cada uma das divisões ou subdivisões de uma classificação; classe, categoria; nos estabelecimentos de ensino escolar no Brasil, ano, classe.

O termo classe pode ser entendido como grupo ou divisão que, numa série ou num conjunto, apresenta características semelhantes; categoria de coisas baseadas na qualidade, no valor, no preço (arroz de primeira classe); hierarquia; grupo ou camada social que se organiza em sociedades estratificadas, e para cuja formação contribuem a divisão do trabalho, as diferenças de propriedade e de renda ou a distribuição de riquezas; o conjunto de aulas em que se ensina certa matéria (inscreveu-se na classe de português); grupo de alunos que, numa escola, seguem o curso juntos, ano a ano, e estudam na mesma sala; turma (FERREIRA, 1986).

O termo ciclo, segundo Ferreira (1986), vem do grego *Kyklos* e do latim *cyclu*, podendo significar: série de fenômenos que se *sucedem* numa ordem determinada (ciclo das estações); períodos em que ocorrem fatos históricos importantes a partir de um acontecimento, seguido de uma determinada evolução (ciclo do ouro no Brasil); no Brasil, cada uma das divisões de certos programas de ensino; na Biologia, ritmo de *sucessão* ou repetição de um fenômeno; na Física, em um movimento periódico, parte compreendida entre duas passagens *sucessivas* do sistema pelo mesmo estado; como elemento de composição de uma palavra (sufixo ou prefixo), algo equivalente a círculo (triciclo, motocicleta, ciclovia).

Vemos que, pela origem e pelos diversos usos, as palavras série e ciclo podem apresentar similitude. Ambas podem ser compreendidas como algo que tenha periodicidade, sucessão, seqüência. No entanto, fica evidente também que tais compreensões, no termo série, vêm acompanhadas de um sentido mais retilíneo, enquanto, no termo ciclo, estas compreensões trazem consigo um sentido de circularidade.

Pensando os termos na perspectiva da organização dos currículos escolares, vemos que a série indica repartição, fragmentação, intervalo e etapas, enquanto os ciclos indicam agrupamento, integração, continuidade e espiralidade.

Por vezes, vemos escolas que passaram a se organizar por ciclos de aprendizagem continuarem a usar o termo série para indicar os anos de cada ciclo. Pais, alunos, professores, gestores continuam a usar a palavra série para fazer essa indicação. Neste caso a palavra está sendo usada no sentido de divisão, etapa. É possível verificar fenômeno parecido com o uso

do termo ciclo. Vemos, por exemplo, no período republicano do ensino brasileiro, momentos em que a palavra ciclo aparecia significando também etapas ou modalidades[64].

No entanto, no caso do termo série, na atualidade, esta aplicação também está, provavelmente, arraigada pela seriação do currículo escolar. A seriação não se materializa apenas pelo uso do termo série, outros traços e características precisam se juntar a este, menos importante talvez, para configurá-la como organização curricular.

Segundo Arroyo (2002, p. 31)

> ...as séries não estão centradas nos sujeitos educandos nem em seu desenvolvimento. As séries estão centradas na organização de um conjunto de conhecimentos supostamente hierarquizados, o 'a' pressupõe o 'b'; o 'b' pressupõe o 'c', como se fosse a construção de um prédio por lajes, em que a primeira laje terá que segurar a segunda, a segunda terá que segurar a terceira etc. Essa não é a lógica do desenvolvimento.

Porém, a implantação de ciclos de aprendizagem também não se dá apenas por mudança de nomenclatura, visto que muita coisa precisa ser alterada. Seria prudente, portanto, que as escolas ou redes que queiram implantar uma outra forma de organização curricular abandonassem o termo série, mesmo que fosse usado como sinônimo de etapa, para que não aparentasse continuidade do sistema seriado.

O currículo por séries procura agrupar as crianças a partir de padrões normais de desenvolvimento, principalmente de ordem cognitiva, organizando de forma pré-concebida conteúdos, objetivos, habilidades, disciplinas a serem oferecidos aos alunos como forma universal e natural dos saberes escolares, estabelecendo um ritmo fixo para as aprendizagens e seguindo uma lógica formal para a estruturação do pensamento.

O Deputado Walfrido Mares Guia, em audiência pública da Câmara dos Deputados afirmou que

> a forma talvez mais simplista do lado dos educadores ou dos professores de organizar a educação é a série, porque de ano em ano se divide um pedaço do conhecimento e organiza-se naquela prateleira de acordo com o interesse de quem está educando e não de quem está aprendendo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002, p. 40).

A seriação tem origem em meados do século XIX, na massificação do ensino público, na Europa e nos EUA, diante de um crescente desenvolvimento industrial à época e da construção de uma racionalidade pedagógica. No Brasil foram os Grupos Escolares que deram

[64] Ver Nagle (1974) nos estudos da história da educação no Brasil.

os primeiros passos na escolarização por séries e por classes, sendo o primeiro construído em 1893. Segundo Barbosa (2004) e Nagle (1974), no Brasil esta organização curricular seriada foi implementada a partir da Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo Decreto nº. 16782-A em 1925 e consolidada com a Reforma Francisco Campo pelo Decreto nº. 19890 em 1931. Em 1971 a LDB nº. 5692/71 veio estabelecer a obrigatoriedade em âmbito nacional da organização do currículo em séries anuais.

O currículo por ciclos procura reorganizar os tempos e espaços escolares no intuito de agrupar as crianças principalmente por idade, despreocupando-se com o enquadramento hierárquico dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas pode partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo. Ela deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento.

Segundo Prado (2003, p. 39), os ciclos partem de duas premissas: as fases de crescimento dos alunos e os ritmos próprios de aprendizagens desses.

> ...cada fase de crescimento do aluno possui características próprias e cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem. A divisão mais usual é que o 1º ciclo seja referente à infância (6 a 9 anos), o 2º à pré-adolescência (9 a 11 anos) e o 3º à adolescência (12 a 14 anos). Alguns estados e municípios optaram por apenas dois grandes ciclos, partindo ao meio os oito anos do ensino fundamental. Outros separam a cada dois anos. Dentro de um ciclo não há repetência, justamente para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Como iniciamos tratando das palavras, retomemos Arroyo (2002) quando afirma que podemos usar a palavra ciclo ou outra para reorganizarmos a escolarização. A questão não é a palavra ciclo em si, a questão é: que organização do trabalho pedagógico, que tempo e espaços de currículos e práticas, dará conta de uma nova concepção de educação?

Segundo o mesmo autor, os ciclos podem ser compreendidos como um amontoado de séries, como remédio para passar de ano todos os alunos, estratégia de aprovação automática (ARROYO, 2002). Mas esta é uma compreensão, um uso e uma implementação vulgar, descompromissada com a qualidade da educação e, por muitas vezes, comprometidas apenas com intenções governamentais de diminuir as estatísticas dos índices de reprovação escolar.

Numa outra forma de compreendê-lo, sem, necessariamente, abandonar a primeira, os ciclos podem seguir um modelo economicista, visando à obtenção de uma maior produtividade no rendimento dos alunos, na intenção de descongestionar o sistema e, conseqüentemente, reduzir gastos (MAINARDES, 2001).

No entanto, Arroyo (2002) apresenta uma compreensão de ciclos voltada para materializar a educação como formação e desenvolvimento humano, como socialização deste ser, a qual vai acontecendo em tempos diferenciados de vida. Esta perspectiva não guarda compromisso direto com a necessidade de aprovação. Mesmo tendo a idéia de superar a reprovação escolar, estes ciclos precisam tratar a reprovação e evasão escolar na sua origem e no seu processo e não apenas nas terminalidades de estudos. Outras formas de ensinar e avaliar precisam ser pensadas e implementadas na escolarização em ciclos, procurando respeitar o que o autor chama de Ciclos de Vida.

A compreensão e implementação dos ciclos nos currículos escolares se apresentam como alternativas impulsionadas pela busca de baixar os elevados índices de reprovação e evasão. Por muitas vezes os ciclos são confundidos com a eliminação da reprovação[65], principalmente pelo uso da promoção automática[66] nos sistemas de ensino (MAINARDES, 2001). Apesar da promoção automática guardar uma certa responsabilidade na origem e organização dos ciclos no Brasil, ela deu seus primeiros passos em currículos organizados por séries, portanto ciclos e promoção automática não são sinônimos.

O ciclo constitui-se como uma das experiências de correção do fluxo escolar, de correção da distorção idade-série, podendo estas serem resultado do ingresso tardio na escola, das sucessivas reprovações, ou mesmo da evasão com retorno (MAINARDES, 2001). Como vemos, essa distorção idade-série não pode ser unicamente atribuída ao currículo seriado. Ela pode ter se originado antes mesmo do aluno entrar na escola, quando, por diversos outros problemas, os alunos não são matriculados na série inicial da escolarização, ignorando as recomendações legais em termos da faixa etária.

No entanto, a escola, que, convencionalmente, vem sendo organizada por séries, de uma maneira geral, aceita a reprovação[67], por ser, tradicional e historicamente, uma

---

[65] A eliminação da reprovação também pode ser conseguida por outras alternativas, tais como melhoria do ensino, promovendo a aprendizagem de todos os alunos ou ainda por uma escolarização que siga a faixa etária dos alunos. Como nos informa Therezinha Nunes em audiência pública da Câmara dos Deputados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002), na Inglaterra, por exemplo, a escola nunca foi seriada, sendo os alunos agrupados por idade. Estes vão progredindo na escolarização cronologicamente. No entanto, talvez não possamos chamar de promoção automática, pois não havia exames.

[66] Surgida no início do século XX, mas com as primeiras experiências concretas iniciando-se a partir do final dos anos 60 e sendo implantada com maior freqüência nos sistemas de ensino a partir da década de 80, a promoção automática, significa a eliminação da reprovação. Nas décadas de 60 e 70 as Redes Estaduais de São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-1984), Rio de Janeiro (1979-1984) implantaram propostas com a promoção automática. A promoção automática se diferencia da progressão continuada, pois esta prevê o não-prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos com baixo rendimento e a possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo (MAINARDES, 2001).

[67] A reprovação traz repercussões negativas para os alunos e para o sistema de ensino, gerando, para o primeiro, um autoconceito negativo e estimulando a evasão e para o segundo um desperdício de recursos e congestionamento do sistema (MAINARDES, 2001, p 47).

instituição seletiva, por admitir que as classes devessem ser homogêneas e por acreditar que o castigo e o prêmio fossem formas de provocar ou acelerar a aprendizagem (MAINARDES, 2001). A seriação dos currículos escolares, por mais que num processo de expansão da escola tenha almejado avançar à época no que se refere à concepção, finalidade e organização do ensino, terminou por sacralizar essa homogeneidade, seletividade e reprovação[68].

Pensando a proximidade entre os ciclos e a promoção automática, vemos que, em 1918, Sampaio Dória aconselhava promover todos os alunos após o ano, só podendo repetir os atrasados se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Oscar Thompson, em 1921, recomendou a promoção em massa. Almeida Júnior, em 1957, publicou artigo que recuperava os dois anteriores. Em síntese, podemos dizer que na década de 1950, afloram, com mais contundência, discussões sobre a promoção automática, sendo as primeiras experiências datadas de 1968 a 1984. No período de 1984 a 1990, a promoção automática sofre revisões, sendo reestruturada e combinada com outras estratégias, configurando as primeiras experiências, propriamente ditas, de organização da escolaridade em ciclos (Ciclo Básico de Alfabetização – CBA[69] em SP, MG, PR, GO[70]). Nos anos 90 os ciclos são incorporados ao ideário pedagógico e reafirmados pela nova LDB 9394/96 (MAINARDES, 2001).

2.2.2 Ciclos de aprendizagem: algumas críticas

Realmente os ciclos de aprendizagem se apresentam como uma possibilidade de repensar o ensino seriado. Os ciclos redimensionam os sentidos da escola, das avaliações dos conteúdos curriculares; mudam as concepções e práticas pedagógicas; têm a chance de contribuir para a diminuição do desperdício de recursos financeiros, causado pelo alto índice

[68] Aqui podemos citar o histórico problema brasileiro do alto índice de retenção dos alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do primeiro grau, hoje, do fundamental.

[69] "Com as eleições para os governos estaduais, em 1982, ocorreu a vitória das oposições em dez estados brasileiros, entre eles São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro. Esse fato produziu mudanças na política educacional desses Estados, apontando para um nova visão do papel da escola pública. Nesse contexto, grupos políticos e educadores progressistas assumiram importantes cargos nas instâncias mediadoras, ou nelas passaram a interferir de forma mais intensa. Comprometidos com o discurso da 'mudança' na Educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino, esses governos estaduais implantaram medidas inovadoras na escola pública". Foi no bojo do compromisso com tais mudanças que o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como medida democratizante nesses Estados (MAINARDES, 2001, p. 44).

[70] Pernambuco, em 1968, havia experimentado uma experiência de organização da escolaridade em ciclos, mesmo sem ser propriamente o CBA, (MAINARDES, 2001, p. 52).

de reprovação; descongestionam o sistema; ampliam a permanência do aluno na escola; solicitam maior destinação de recursos; mudam a atitude dos pais. No entanto, os ciclos também recebem várias acusações e críticas, principalmente quando associados à promoção automática (MAINARDES, 2001).

A depender da compreensão e implementação, como vimos antes, os ciclos podem ser acusados de camuflar uma das grandes crises da realidade educacional, o fracasso escolar, pois impedem o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar sua práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna (MAINARDES, 2001).

Autores como Pedro Demo consideram a promoção automática uma boa idéia desde que se mantenha o compromisso com a aprendizagem, pois promover sem aprender é sucatear a escola e, no fundo, descartá-la como desnecessária (MAINARDES, 2001).

Baseando-se em Celso Vasconcellos, Mainardes (2001) afirma que os ciclos são uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino, mas não adianta apenas acabar com a reprovação, temos que nos comprometer em promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Mainardes (2001) afirma que, sendo apenas uma solução formal para atender aos interesses economicistas, a promoção automática (nós diríamos, também os ciclos) pode até atenuar os índices de reprovação, mas não resolve o problema real – o da aprendizagem dos alunos. A ausência de trabalho coletivo, a falta de acompanhamento e apoio aos professores, a falta de projetos pedagógicos consistentes podem inviabilizar a sua efetivação.

Fernandes e Franco (2001) afirmam que a implantação dos ciclos sem a participação dos professores está fadada ao insucesso, pois estes passam a se configurarem como uma grande resistência. O sucesso ou insucesso na sua implantação estar relacionado à identidade profissional. E nós diríamos que uma falta de identidade profissional expressa-se não só no sentido de os professores não se identificarem ou se reconhecerem diante das reformas propostas pelos ciclos, mas também com relação às suas compreensões e competências de ser professor.

De forma mais incisiva, encontramos outras acusações aos ciclos de aprendizagem. Luiz Antônio Cunha, analisando as experiências de promoção automática, implementadas no Brasil, no final da década de 1960 e início de 1970, concluiu que a promoção automática, quando adotada sem outras medidas complementares, associou-se à queda da qualidade do ensino, como foi o caso dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro (FERNANDES e FRANCO, 2001).

Para Santos (2002a, p. 22 e 25), a promoção automática é ainda mais perversa do que a reprovação, pois o excluído pela reprovação pode ter a chance de tomar consciência desse fenômeno e poder lutar contra isso. Mas aqueles que são vítimas de um afrouxamento e de um abandono nos critérios de qualidade sequer pode identificar-se como vítima. Esta

> inexistência ou afrouxamento de critérios de avaliação nas escolas populares, já que não se observa esse fenômeno nas escolas privadas, pressupõe uma imaginária incapacidade das classes populares para o aprendizado e do magistério para ensinar, o que, além de não corresponder a nenhuma teoria científica de aprendizagem, legitima o processo histórico de dualidade escolar e desigualdade social.

Para Grossi (2002), as escolas por ciclo geram a invisibilidade das não-aprendizagens, da evasão, uma vez que não há avaliação anual.

2.2.3 A pertinência das críticas aos Ciclos de aprendizagem

Os ciclos são acusados de terem piorado o ensino, mas as pesquisas indicam que não. Os exames do SAEB E SARESP[71] indicam que quase não há diferença no desempenho de alunos de ciclos ou séries (PRADO, 2003).

"Na verdade, o regime de ciclos rompeu com o círculo vicioso da repetência. Antes o estudante não aprendia e ficava retido. Agora a escola tem a responsabilidade de ensinar sem deixar ninguém para trás" (PRADO, 2003, p. 39).

Quando se critica o ciclo, argumentando que é necessário evitar que o jovem seja aprovado sem saber, apresenta-se um dos mais importantes argumentos a seu favor, pois a responsabilidade pela repetência não pode ser atribuída apenas ao aluno, mas também à escola, que não ensinou (PRADO, 2003).

Podemos ainda complementar essa reflexão, pensando se, pelas características imprimidas no ensino do currículo seriado, os alunos que passavam de ano, memorizando os assuntos para poder fazer as provas, de fato, tinham a progressão porque dominaram os saberes. Ou estes encontravam recursos de apropriação dos conhecimentos que não lhes garantiam as aprendizagens, em reação às formalidades das avaliações, decorando os

[71] SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; SARESP - Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo.

conceitos que os professores exigiriam deles ou ainda com mecanismos de consultas recriminados por uma avaliação por testagem?

Para Prado (2003), a verdadeira questão que se coloca diante destas acusações é: ensinar para passar de ano ou fazer a turma compreender o sentido do que aprende? O regime seriado estabelecia um verdadeiro ranking em relação às notas, porém agora esse ranking não existe, pois não interessa mais quem foi melhor ou pior. Para quem se acostumou com a lógica do prêmio ou castigo da seriação, o ciclo é mais complicado, pois pode ser confundido com a idéia de que não é preciso mais se esforçar, pois não há repetência, devido à promoção automática.

> Com um sistema de ensino que assegure a qualidade de ensino e o direito e capacidade de todos para a aprendizagem, a promoção automática se dará como decorrência natural, como produto de real aprendizagem e desenvolvimento, e não por determinação legal (SANTOS, 2002a, p. 25).

Para o Deputado Walfrido Mares Guia, essa acusação que recai sobre os ciclos de serem os responsáveis pela queda da qualidade de ensino pode ser mais bem compreendida e negada se pensarmos que, até os anos 1970, a educação brasileira tinha mais afinidade com uma classe social privilegiada financeiramente do que com uma classe popular. A escola, bem ou mal, funcionava, porque o aluno que chegava a ela estava organizado, apto a aprender. Para esse aluno a escola era uma parte de sua vida, sendo a família responsável pela outra parte, dando-lhe atenção, ajudando-lhe nos deveres de casa, e isso era mais fácil porque a mãe tradicionalmente não trabalhava fora. O aluno teria sucesso na escola fosse ela em série ou ciclo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002).

Miguel Arroyo presente na mesma audiência pública da Câmara dos Deputados que tratou sobre os ciclos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002) também ajuda nessa negação, fazendo-nos uma pergunta e refletindo sobre ela: Por que os alunos chegam à 5ª série sem saber, principalmente sem saber ler, escrever e contar? É o ciclo? Podemos então afirmar que sim, é o ciclo, mas não por falha e sim por mérito. Antes os adolescentes não chegavam à 5ª série com dificuldades, porque aqueles com dificuldades iam sendo retidos até abandonarem a escola, por isso os professores não se queixavam. Hoje, com os ciclos, os professores reclamam porque precisam que enfrentar o problema de ter que encontrar alternativas para ensinar aos alunos.

E outra! O conhecimento escolar está restrito ao saber ler, escrever e contar? Certamente que não. Passou-se o tempo em que tais competências, habilidades, saberes não

eram tão triviais[72] como são hoje. Atualmente o currículo não pode se limitar a oferecer apenas isso às crianças e adolescentes.

A classe média hoje, por exemplo, cria condições para que seus filhos, depois da aula, aprendam balé, línguas, música, teatro, esportes e tenham uma formação global, não restringindo a formação de seus filhos à visão de que à escola caberia ensinar essas três competências, por mais importantes que possam ser.

No entanto, para que os ciclos fujam completamente de tais acusações são necessárias uma compreensão e uma implementação que sejam acompanhadas da garantia de algumas condições. São condições para o sucesso dos ciclos, a participação dos professores nas propostas, importância da avaliação da aprendizagem, investimentos no professor (formação, atualização e condições de trabalho), atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaços de revisão, aulas no contraturno, laboratórios de aprendizagens, atendimento individualizado), participação da comunidade, implantação gradativa (MAINARDES, 2001).

Para Mainardes (2001), a implantação dos ciclos não pode ser uma medida isolada. Ela solicita a formulação de um projeto educacional com princípios definidos, com um currículo comum definido, articulado a um projeto histórico de sociedade; exige investimento na formação contínua dos professores, valorização profissional, melhoria das condições de trabalho, materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos, maior tempo para apropriação dos conteúdos, número menor de alunos, acompanhamento do aluno, avaliação permanente do aluno, conscientização dos pais, avaliação permanente da implantação, articulação com outras instâncias/órgãos do sistema público (saúde, trabalho, assistência, habitação), com órgãos colegiados (Conselho Municipal de Educação) e com setores da sociedade civil organizada (movimentos sociais e sindicatos).

Para Prado (2003), os ciclos exigem acompanhamento por parte dos professores numa mesma turma ao longo dos anos do ciclo; reuniões sistemáticas entre os professores para avaliar e planejar; incentivo à qualificação docente; envolvimento de pais e alunos.

Enfim, vimos que os ciclos não são um mera alteração de termos e sim uma mudança de concepção e funcionalidade da escola, os quais devem se inserir no todo de uma política curricular.

---

[72] O termo expressa tanto o sentido de corriqueiro como indica que esses conhecimentos vêm persistindo há muitos séculos como sendo os centrais da educação escolar, porém, hoje em dia, não podem mais determinar a organização do currículo escolar, apesar de serem ainda muito fortes, e, certamente, importantes na sua organização. Na Idade Média, o trívio significava uma classificação de saberes voltados para a aprendizagem da eloqüência, oportunizando uma formação literária, sendo composto por gramática (escrever corretamente e pronunciar de forma não menos correta o que está escrito), dialética (saber demonstrar) e retórica (ornar as palavras e as sentenças). O quadrívio almejando uma introdução à filosofia, buscava uma formação intelectual, sendo composto pela aritmética, música, geometria e astronomia (SOUZA JÚNIOR, 1999).

CAPÍTULO 3: POLÍTICA CURRICULAR: CONTEXTO HISTÓRICO E GOVERNAMENTAL DA GESTÃO MUNICIPAL 2001-2004

Uma política curricular se dá tanto no plano das elaborações e ações de uma gestão central de governo[73], quanto no plano da prática pedagógica do professor para a gestão da aula, conforme podemos acompanhar através das falas e documentos que representam elaboração e implementação.

Sendo a política curricular[74] uma dimensão de uma política educacional e sendo o currículo um artefato, movimento e situação da constituição dos saberes escolares, poderíamos afirmar que a política curricular nada mais é do que uma política educacional que focaliza a constituição dos saberes escolares, ou seja, é uma política que orienta e se realiza na seleção, organização e sistematização do conhecimento.

> Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. [...] Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas) (LOPES, 2004, p. 111).

No Brasil, as discussões acerca das políticas curriculares vão aparecer no início da década de 1980, pois até então a dimensão política do currículo não era explicitada, principalmente por intenções que procuravam afirmar o caráter universal e inquestionável dos saberes escolares, tendo, portanto, uma intencionalidade política de manutenção de status de uma determinada classe social ou mesmo determinado poder governamental.

As "políticas curriculares" que antecederam a década de 1980 não se apresentavam como uma política pública, ou seja, não se configuravam como objeto de disputa política, principalmente pelo fato dos currículos serem apresentados como guias curriculares elaborados por curriculistas para serem simplesmente aplicados pelos professores nas escolas.

---

[73] Gestão central é um termo usado para referir-se aos sujeitos que representam a estrutura dirigente das instâncias oficiais do segmento citado. Quando citamos a Gestão Central de Governo ou da Prefeitura do Recife, referimo-nos ao Prefeito e Vice-Prefeito e seus Secretários. Quando citamos a Gestão Central da Secretaria de Educação Municipal ou mesmo da Rede Municipal do Ensino, estamos nos referindo à Secretária, Secretário-Adjunto, Diretores Setoriais e Gerais e ainda a Gerentes de Departamentos (ver quadros 13 e 14). E quando citamos Gestão Central da Escola, nos referimos ao Diretor, Vice-Diretor e Coordenador.

[74] Para uma reflexão acerca de políticas curriculares em âmbito internacional sugerimos consultar Pacheco (2000, 2003, 2006a e 2006b).

Seja de ordem imperialista, liberal, estadonovista ou militar as políticas curriculares, ou melhor dizendo, as ações governamentais que geraram reformas educacionais as quais desembocaram nos currículos escolares, até final da década de 1970, não foram propriamente políticas curriculares, pois o conhecimento que deveria ser ensinado pelo professor e aprendido pelos alunos era considerado neutro e naturalmente legítimo.

O currículo é descoberto[75], ainda na década de 1970, como objeto político de representação de classe social e de relações de poder com o surgimento das Teorias Críticas da Educação, quando, então, seguindo o contexto da época, passa a se questionar a ingenuidade, neutralidade, legitimidade e universalidade do saber escolar. No final da década de 1970 e início da década de 1980, os pilares da ditadura militar começam a ruir em função da crise econômica, social e política instaurada com os movimentos populares e por eles fortalecida, fazendo surgir um movimento de renovação curricular.

> O movimento de renovação curricular que ocorreu na década de 1980 foi liderado por estados das regiões sudeste e sul que, tendo eleito governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à Redefinição dos destinos do país e à elaboração e implementação das políticas públicas (BARRETO, 2000, p. 7).

Com fundamentos de crítica à realidade educacional brasileira, e ainda motivado por uma reação ao conservadorismo militar da década anterior, vão aparecer, com o resultado das eleições para governadores em 1982, iniciativas de reorganização curricular de Redes Estaduais de Ensino (MOREIRA, 2000a e 2000b; MAINARDES, 2001).

Com a vitória das oposições nas urnas em dez estados brasileiros[76], educadores progressistas assumiram importantes cargos ou passaram a interferir na condução educacional dos governos. Mudanças na política educacional de alguns desses Estados foram implementadas, especialmente no âmbito da política curricular. Entre elas, destacamos as alterações no sistema de progressão dos alunos. Em Goiás, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, foram implantadas as primeiras experiências dos ciclos, mais precisamente os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA´s), que reestruturaram as propostas de eliminação da reprovação, iniciadas no final da década de 1960, como, por exemplo, no estado de Pernambuco em 1968[77] (MAINARDES, 2001).

---

[75] O sentido de descoberto aqui não é o de achado ou encontrado e sim o de retirada da coberta que encobria as verdadeiras intenções políticas.

[76] Desses, apenas Leonel Brizola, eleito governador no Rio de Janeiro, era do PDT, os outros nove governadores eram filiados ao PMDB.

[77] Nessa época, 1968-1971, Pernambuco era governado por Nilo de Souza Coelho, nomeado por Castello Branco (2º Presidente durante Ditadura Militar), e que depois foi eleito senador pela ARENA. Antes de Nilo Coelho, o

Com a exceção do Estado de Pernambuco que, de 1983-1986, foi governado por Roberto Magalhães (PFL) e de 1986-1987 por Gustavo Krause (PFL), os quatro outros Estados citados eram governados por partidos que fizeram oposição ao governo militar. Goiás, de 1983-1986, era governado por Íris Rezende (PMDB) e posteriormente, 1986-1987, por Onofre Quinan (PMDB); Minas Gerais, 1983-1984, por Tancredo Neves (PMDB) e depois, 1984-1987, por Hélio de Carvalho Garcia (PP); Paraná, 1983-1986, por José Richa (PMDB) e depois, 1986-1987, por João Elízio Ferraz de Campos (PFL); e São Paulo, 1983-1987, por Franco Montoro (PMDB).

Como em todos os âmbitos da vida humana, as contradições se apresentam e, nos governos indicados não seria diferente, tanto em sua composição, como na própria fidelidade partidária dos governantes. As políticas curriculares, portanto, vão oscilando entre ações liberais, próximas à direita e ações progressistas com inspirações à esquerda[78].

Nesse período, no âmbito municipal do Recife, Gustavo Krause (PFL), tendo sido nomeado em 1979, deixa, em 1982, a Prefeitura da Cidade, para concorrer ao cargo de vice-governador do Estado, junto com Roberto Magalhães. Ambos são eleitos e a prefeitura fica sob o comando dos prefeitos nomeados Jorge Cavalcante, 1982-1983, e Joaquim Francisco (PFL), 1983-1985, quando então há a realização das eleições diretas para as prefeituras das capitais, sendo Jarbas Vasconcelos (PSB) eleito prefeito do Recife, para a gestão de 1986-1988.

Nesse quadro de disputa política, em meio a Encontros, Fóruns, Coletivos, Carta aberta que discutiam os rumos da educação municipal no país, é registrado, em outubro de 1986, o nascimento, em Brasília, da UNDIME[79], que teve, anteriormente, seu embrião em Recife[80]. Nesse mesmo ano, Roberto Magalhães (PFL) deixa o cargo de governador de Pernambuco para disputar nova eleição, saindo derrotado por Miguel Arraes (PMDB), que governou de 1987 a 1990. Sucedendo o último prefeito, Joaquim Francisco (PFL), eleito, volta à Prefeitura do Recife, cumprindo, 1989-1990, apenas parte do mandato, para candidatar-se a governador do estado.

A política da época vai oscilar entre ações democráticas, populistas e autoritárias, em virtude da variação tanto do âmbito territorial (Estado e Município), quanto da condução partidária (oposição e situação ao antigo regime militar) e até mesmo da gestão de governo

---

Estado foi governado por Paulo Pessoa Guerra, 1964-1967, e antecedido por Miguel Arraes, 1962-1964, deposto pelo Governo Militar. Arraes havia sido Prefeito do Recife em 1959-1962.

[78] Para mais detalhes sugerimos consultar Barreto (2000), Mainardes (2001), Moreira (2002b).

[79] União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

[80] Para detalhes sugerimos consultar Neves (1994 e 1995) e Azevedo (2001).

(equipe dirigente). Vejamos alguns exemplos no campo da educação em relação à variação partidária em governos municipais.

Segundo Brayner e Ferraz (2004), na Gestão de Jarbas Vasconcelos (PSB) – 1986-1988, a proposta era resgatar a credibilidade do ensino público e, por via de uma gestão democrática, viabilizar uma escola alinhada aos interesses populares. No entanto, esbarrava na herança do regime autoritário, como por exemplo, na expansão do número de professores que se deu de forma clientelista. Em contrapartida, outras iniciativas se apresentaram mais sólidas, como a passagem da responsabilidade da Rede Municipal de Ensino do Recife, antes responsabilidade da Fundação Guararapes no governo militar, agora, paulatinamente, sendo incorporada à estrutura administrativa da Prefeitura, além da instalação dos Conselhos Escolares e da elaboração de uma proposta pedagógica voltada aos interesses dos alunos e professores da Rede.

No governo municipal de Joaquim Francisco (PFL) – 1989-1990, que sucedeu ao de Jarbas, segundo Brayner e Ferraz (2004), os 15 Conselhos Escolares foram desativados, várias escolas que haviam sido recentemente recuperadas pela gestão anterior são pintadas com a cor símbolo do partido do Prefeito.

É na década de 1990 que as políticas curriculares vão, no âmbito federal, inclinar-se mais à direita com ações neoliberais, porém nos âmbitos estaduais e municipais continuariam oscilando, tendo proeminência algumas experiências que ganharam destaque no cenário nacional, por apresentar iniciativas mais progressistas de organização dos sistemas municipais de ensino, portanto, vinculadas aos partidos de esquerda.

Essa realidade, certamente uma continuidade do movimento da década anterior, agora influencia e é influenciada por disputas em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que viria a ser promulgada no final de 1996. Essas disputas, realizadas nos espaços de debates educacionais e políticos da sociedade, deram-se também em virtude da promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, seguida da influência da eleição direta para Presidente da República em 1989 e da interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do País.

Em especial, destacamos a interferência do Banco Mundial, que, junto com a UNESCO[81], UNICEF[82] e PNUD[83], financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia).

[81] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
[82] Fundo das Nações Unidas para a Infância.
[83] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

> Nascido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem sua políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7% (SHIROMA, 2004, p. 72).

Segundo Shiroma (2002), o Banco Mundial vai recomendar maior atenção aos resultados da educação, implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem, investimento no capital humano, atentando para a relação custo-benefício, descentralização das políticas sociais, maior eficiência nos gastos sociais e maior articulação com os setores privados para o oferecimento da educação.

Essas disputas do contexto educacional brasileiro e interferências dos organismos internacionais vão influenciar, para não dizermos determinar, a política educacional no país, sobrevalendo uma política neoliberal para a condução da Nação.

No âmbito federal, em 1989, numa acirrada disputa política pela Presidência da República, seis candidatos expressavam suas propostas de governo e, entre essas, a política educacional, com os desdobramentos para a política curricular, tinha presença marcada. Numa vitória apertada em segundo turno, com 37,86% dos votos, contra 32,75%, Fernando Collor de Melo (PRN) vence Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Collor governa o país de 1990 até 1992, quando é impedido de continuar o mandato, por envolvimento em corrupções. O Vice-Presidente Itamar Franco, do mesmo partido, assume e conduz o governo federal até 1995. De 1995 a 2002 Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governa o País por dois mandatos. De 2003 a 2006 Luiz Inácio Lula da Silva (PT) assume a Presidência.

No âmbito municipal[84], no início dos anos de 1990, mesmo com oscilações e diferenças, percebemos algumas experiências de gestão no campo democrático-popular, portanto, com bases progressistas, com conduções partidárias de esquerda. Por exemplo, foram elaboradas e implementadas propostas de Redes municipais, tais como em São Paulo – baseada na interdisciplinaridade (1989-1992); em Belo Horizonte – Escola Plural (1993-1996); em Porto Alegre – Escola Cidadã (1994-até hoje) (BARRETO, 2000).

De 1989 a 1992 São Paulo teve como prefeita Luiza Erundina (PT); em Belo Horizonte, de 1993 a 1996, a prefeitura ficou a cargo de Petrus Ananias (PT) e em Porto Alegre, de 1989 a 2005, cinco mandatos foram conduzidos, seguidamente, por Olívio Dutra,

[84] Para detalhes acerca da inserção da política federal do governo FHC em cidades de Pernambuco, sugerimos consultar Ferraz e Azevedo (2001).

Tarso Genro, Raul Pont, Tarso Genro, João Verle (todos do PT). Atualmente, para a gestão 2005-2009, a cidade tem como prefeito de José Fogaça (PPS).

Em Recife especificamente, o início da década de 1990, é marcado pelo afastamento do então prefeito Joaquim Francisco (PFL), para candidatar-se ao governo do Estado, deixando a gestão municipal, de 1990 a 1992, sob a responsabilidade de Gilberto Marques Paulo. Enquanto Joaquim Francisco consegue eleger-se Governador de Pernambuco, para a gestão 1991-1994, Jarbas Vasconcelos, tendo voltado a filiar-se ao PMDB, elege-se Prefeito do Recife para a gestão 1993-1996. Posteriormente, no cenário estadual, quem assume o governo, de 1995 a 1998, é, novamente, Miguel Arraes (PSB), enquanto a Prefeitura do Recife vive, de 1997 a 2000, a gestão de Roberto Magalhães (PFL) com o apoio político de Jarbas Vasconcelos, que se candidatou ao Governo do Estado de Pernambuco e elegeu-se para dois mandatos, 1999-2006, tendo como Vice-Governador José Mendonça Filho (PFL).

Desta vez, a oscilação se deu na condução partidária entre Município e Estado num movimento de zigue-zague na alternância das gestões, com a exceção das duas mais recentes gestões do Governo do Estado de Pernambuco que foram assumidas por Jarbas e Mendonça numa coligação PMDB e PFL, fazendo com que as condições históricas entre oposição mais à esquerda e situação à direita sofressem uma configuração de centro à direita, se é que podemos afirmar isso. A política educacional, com implicações diretas nas políticas de currículo, também vão variar conforme o projeto de filiação partidária.

No âmbito da cidade do Recife, Jarbas Vasconcelos (1993-1996), vai, segundo Brayner e Ferraz (2004) implementar, com a mesma Secretária de Educação de seu governo municipal anterior (1986-1988), uma gestão democrática, agora amparada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, editado na Lei n.º 8069 de 1990, expressando-se, por exemplo, na realização das três Conferências Municipais de Educação (1993, 1995 e 1996), na reativação dos Conselhos Escolares, numa nova proposta de composição para o Conselho Municipal de Educação, na agilização do fluxo escolar por ampliação das oportunidades de aprendizagens, na construção coletiva da proposta pedagógica da Rede e na valorização da carreira de magistério, inclusive com a realização do primeiro concurso público para professores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A gestão de Roberto Magalhães (1997-2000), segundo Brayner e Ferraz (2004), não vai, dessa vez, realizar o desmonte da política implementada pelo governo anterior, pois aquele conseguiu garantir uma série de mecanismos, através da Lei Orgânica Municipal e seu Plano Diretor, levando a atual gestão a efetivar processos de participação social, apesar de não ter realizado nenhuma Conferência Municipal de Educação.

Um pouco depois de iniciadas as experiências democrático-populares fora de nosso Estado e das gestões relatadas de nossa Cidade, em 1996, portanto, início do primeiro mandato (1995-1998) de Fernando Henrique Cardoso (FHC)[85], foi criado o FUNDEF[86] e publicada a então nova LDB[87] (Lei n.º 9394/96). Vale acrescentar que, mesmo antes da posse de FHC, os PCN[88] começaram a ser pensados.

Os dois mandatos desse governo geram a falsa sensação de consenso, abertura, flexibilidade e participação da sociedade, e remetem o desenvolvimento do país ao controle financeiro da inflação e ao capital privado, inclusive internacional, sendo o Estado diminuído de suas responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, altamente controlador.

À medida que o Governo Federal apresentava e afirmava a LDB como aberta e flexível, outras ações eram realizadas para segurar a abertura e flexibilidade, inclusive à busca de consenso entre instituições e sujeitos interessados na educação.

Entre as ações desse governo destacamos a publicação, em forma de resoluções, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e edição, em forma de livros, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN[89]), ambos voltados para os três níveis da educação básica. Foram editados ainda os PCN em ação, PCN+ para formação de professores, Referenciais para formação de professores da educação infantil e de 1ª a 4ª, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Foram instituídos exames para avaliação de rendimento escolar, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Shiroma (2004), referindo-se ao primeiro mandato de FHC (1995-1998), dá-nos um exemplo dessa busca de consenso, quando o governo, sem medir esforços para congregar os

---

[85] A Revista Educação & Sociedade, volume 23, número 80, de setembro de 2002, tem como tema Políticas públicas para educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Em diversos artigos faz-se uma análise do governo FHC no setor da educação. Para mais detalhes sugerimos consultar Azevedo (2002), Aguiar (2002), Valente e Romano (2002), Cury (2002), Silva Júnior (2002), Abicalil (2002), Freitas (2002), Santos (2002b), Bonamino e Martinez (2002) e Ramos (2002).

[86] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº. 2264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.
Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=section&id=11&Itemid=200. Para mais detalhes sugerimos consultar Brasil (1997a), Davies (1998 e 2001), Monlevade e Ferreira (1997) e Vazquez (2005).

[87] Para estudos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sugerimos, entre outros, consultar Bollmann (1997), Brzezinski (1997), Cury (1998), Saviani (1998).

[88] Para aprofundar análise acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerimos consultar Moreira (1996a e 1996b); Faculdade de Educação da UFRGS (1996); Dossiê sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais publicado na Revista Educação e Realidade n. 21(1), p. 9-22, jan./jun. 1996; Taffarel (1997); Cury (2000); Lopes (2002); Rocha (2003) e Aguiar (2006).

[89] Brasil (1997b, 1999, 2000).

interesses do capital e do trabalho em torno da educação, patrocinou, em 1995, um encontro entre os Ministérios de Educação, do Trabalho, de Ciência e Tecnologia e alguns segmentos da sociedade civil, como organizações de empresários, centrais sindicais, CRUB[90], CONSED[91], UNDIME[92], FIEP[93] para discutir e traçar estratégias para a política educacional. Sob a coordenação do Ministério do Trabalho e não do da Educação, esse encontro, que partiu de um documento base[94], significou um ponto de inflexão na elaboração das políticas.

A tentativa de consenso não parou por aí. Destaquemos, rapidamente, elementos sobre a LDB e os PCN, que em suas trajetórias e conteúdos demonstram que o consenso deveria se dar a partir do projeto do Governo, portanto, uma participação chamada apenas para legitimar a política pensada.

Segundo os estudiosos em legislação citados anteriormente, numa trajetória de disputas, conflitos e contradições à nova LDB, após anos de uma trama legislativa, é aprovada num consenso oculto, apresentando um conteúdo cuja abertura e flexibilidade pode ficar inoperante, podendo deixar a educação aquém, além ou da mesma forma como acontecia anteriormente.

Na época, Cury (1998), referindo-se a esse conteúdo da LDB, afirmava que não cabia o apedrejamento dos que ficaram frustrados, nem a idolatria dos que propugnaram pelo texto vitorioso, pois a Lei não se encerraria nela mesma, sendo necessário levar em consideração o que vinha antes e o que viria depois.

Para trazer referências a esse "antes e depois", que daria, então, materialidade ao projeto de Governo "aberto e participativo", lembremos que, após o processo antidemocrático de sua trajetória, esta deixa a política curricular em evidência, levando às Redes Estaduais e Municipais, às escolas e aos professores a responsabilidade de construírem os currículos da educação básica o que levaria ao fim do currículo mínimo, ao mesmo tempo em que implantava sistemas de avaliação nunca antes vistos sob a responsabilidade da União.

Os PCN servem como exemplo. Mesmo não podendo se comparar ao currículo mínimo, seu conteúdo flexível, como os próprios documentos do Governo, na época, afirmavam, fica distante da abertura e da extinção deste, tanto pelo seu nível de detalhamento em cada documento, quanto pelos desdobramentos de orientações e publicações destes e pela sua vinculação às avaliações da educação básica.

---

[90] Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
[91] Conselho Nacional de Secretários de Educação.
[92] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
[93] Federação Interestadual de Escolas Particulares.
[94] Publicado, posteriormente, ainda em 1995, pelo Ministério do Trabalho, sob o mesmo título do Encontro: Questões Críticas da Educação Brasileira.

Além do mais, sua trajetória indica a falsa sensação de consenso e participação. Antes mesmo da publicação da LDB em 1996, mais precisamente no final de 1994, portanto antes da posse de FHC, a equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação convocou vários estudiosos da América Latina e Espanha e deu início a discussões que resultariam na encomenda à Fundação Carlos Chagas de um estudo sobre as propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte o qual deu suporte para a elaboração de uma versão preliminar dos PCN (MOREIRA, 1996a).

Para ilustrar ainda mais sua política educacional, que expressava um projeto de sociedade bem delimitado, recuperemos um trecho da apresentação do documento publicado em 1995, "Questões Críticas da Educação Brasileira", na tentativa de "participação e abertura" para legitimar o Governo.

> Este trabalho tem a finalidade de buscar alternativas, prioridades e estratégias para o avanço do que é necessário fazer para alcançar esta relação harmoniosa dos resultados de ação educativa com as atuais necessidades da realidade brasileira. O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo (BRASIL, 1995, p. 3).

Enfim, a política de governo, no que se refere à política educacional, nos mandatos de FHC (1995-2002), de fato se apresentou com uma matriz neoliberal. Os conflitos e contradições vividos na política educacional de uma forma geral, com os destaques na trajetória e conteúdo da LDB e PCN, são reproduzidos na política curricular, aparentemente democrática, mas essencialmente aristocrática. Junto com outras ações de governo, como por exemplo, o Plano Real, idealizado e implantado pelo próprio FHC na gestão de Itamar Franco, quando era o Ministro da Fazenda, e com o programa de privatização, instaurou-se uma política do estado mínimo.

Nesse período, em Pernambuco e Recife, essa política vai gerar influências, seja pelo caráter legal, seja pela filiação política, sendo absorvidas e/ou reformuladas num ambiente de oscilação partidária. Como falamos, o Governo do Estado foi assumido por Miguel Arraes (1995-1998) e depois por Jarbas Vasconcelos (1999-2002 e 2003-2006) e a Prefeitura da Cidade por Jarbas Vasconcelos (1993-1996) e Roberto Magalhães (1997-2000).

Em 2000, depois de acirrada disputa, foi eleito para dirigir a Prefeitura do Recife (2001-2004) João Paulo Lima e Silva (PT)[95]. Segundo Brayner e Ferraz (2004) é convocada a mesma Secretária de Educação das duas gestões municipais de Jarbas Vasconcelos, pois suas iniciativas e ações a credenciavam para a viabilização do projeto petista.

Seguindo os princípios para uma Gestão Democrático-Popular, que tomou como referência, para o diálogo e decisões acerca da política municipal, o Orçamento Participativo, a Secretaria de Educação retomou a realização das Conferências Municipais de Educação (2002 e 2004), ativou os Conselhos Escolares, incentivou, normatizou e realizou eleições diretas para Diretores de Escolas e em conjunto com o Conselho Municipal de Educação realizou diversas ações.

A política educacional dessa gestão teve como uma das prioridades a expansão da Rede, ampliando do número alunos, de professores e de escolas. Outra referência foram as ações para o reconhecimento e valorização do magistério, executando um programa de formação de professores, tanto por via do incentivo à realização de curso superior, para os que não possuíam tal titulação, quanto do estímulo à realização de cursos de pós-graduação, além de um programa de formação continuada que incluía reuniões sistemáticas mensais, capacitação e estudos intensivos semestrais, acesso à leitura de jornais e revistas, incentivo para montagem de biblioteca pessoal e participação em eventos acadêmicos, artísticos e político-educacionais.

Incluída nessa política educacional e articulando-se às demais ações, estruturou e implementou, como política curricular, os ciclos de aprendizagem com vários desdobramentos e providências para sua materialização.

No início do terceiro ano de gestão municipal, tomava posse, no Governo Federal, o Presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva (PT) (2003-2006). Lopes (2004), analisando a política curricular dos primeiros nove meses de Governo Lula, mesmo se solidarizando com o partido político do Presidente, afirma ser necessário manter uma posição crítica e investigativa acerca da política educacional.

A autora, ainda que admita que muitas ações se fizessem presente e que as possibilidades de debate se ampliavam nesse período de Governo, observa que as políticas curriculares se apresentavam sem rupturas com as do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para sustentar essa afirmação, Lopes (2004) baseou-se na análise de que não tinha havido mudanças nas DCN, de que os PCN permaneciam sendo referência para várias

[95] Esta é a gestão na qual se deu a realização dessa pesquisa e por isso receberá destaque nas instâncias e ações específicas de sua política educacional e, em particular, a curricular.

ações da política, de que a avaliação dos livros didáticos para o ensino médio ainda estava em processo, de que manteria o ENEM e introduziria outra avaliação para os alunos do ensino médio e de que o Sistema Nacional de Certificação e Formação continuada de Professores[96] ainda se fundamentava numa perspectiva reguladora das competências profissionais. Além do mais, como havia o tom de continuidade, haveria também o hibridismo teórico, político e conceitual nos discursos e ações de governo que associavam a perspectiva crítica, construtivista e princípios da escola nova ao pensamento eficienticista social, ou seja, a formação autônoma e crítica do cidadão, por estar inserida no mundo globalizado, submeteriam a educação ao mundo produtivo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), em relação à mesma política, apesar de focalizarem aspectos referentes à educação profissional, permitem uma outra referência para o reconhecimento da política curricular da Gestão de Lula. Segundo eles

> O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 11).

Suas considerações dizem respeito aos primeiros dois anos e meio de Governo, o qual havia se comprometido a corrigir distorções conceituais e de práticas decorrentes do governo anterior, principalmente do que foi assumido com sua proposta de governo[97]. Cumprindo parte desses compromissos, foi revogado o Decreto nº. 2208/97, que dissociava a educação profissional da educação básica, restabelecendo a possibilidade de integração entre essas duas modalidades de ensino. No entanto, um novo Decreto nº. 5154, publicado em 2004, que seria provisório, não foi de fato revisto. Ao contrário, foi regulamentado com uma concepção ainda restrita (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

No Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 – que dispõe sobre a aplicação do Decreto nº. 5154/2004 –afirma-se que, de fato, o decreto anterior havia sido revogado, mas que seriam necessárias outras resoluções, visto que as DCN do ensino médio e da educação profissional não deveriam ser substituídas, pois estas regulamentavam a LDB. Entretanto com a publicação da Resolução CNE/CEB nº. 1/2005, o que os autores concluem é que, pela concepção da relação trabalho e educação, presente nessa legislação, termina-se por não se

[96] Instituido pela Portaria nº 1.403, de 9/6/2003.
[97] Mirza Seabra Toschi apresentou em 2002 uma breve descrição e análise do Programa de Educação do Governo Lula, sugerimos então a consulta a esse texto para aprofundar uma análise acerca dos compromissos assumidos em campanha (Libâneo, 2005).

superar a dissociação educação profissional e educação básica, apenas indicando uma justaposição.

Os dois exemplos de críticas nos servem, segundo os próprios autores(as) citados, para nos questionarmos acerca das razões de não ruptura e continuidade da política curricular do Governo Lula em relação ao Governo FHC.

> Por que as políticas curriculares se mostram, até o momento, sem rupturas com as políticas curriculares no Governo Fernando Henrique Cardoso? (LOPES, 2004, p. 115).

> Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitora é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p 13).

Porém, os próprios autores ensaiam algumas reflexões. Para Lopes (2004), o aparato montado pelo governo anterior, com os mecanismos de regulação e a formação de uma comunidade epistêmica geram, *ainda*, a não ruptura, pois o MEC se mantém influenciado por isso. E destaca o "ainda" em virtude de sua esperança da não persistência nessa continuidade, compreendendo as dificuldades enfrentadas no atual governo para o desmonte de todos os dispositivos estabelecidos em oito anos de FHC. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) admitem que alguns dos compromissos assumidos, mesmo que na parcialidade e marginalidade, estão sendo cumpridos, sendo necessário manter aceso o debate e abertos os espaços de contradição, principalmente na explicitação das influências vitoriosas das forças conservadoras de direita as quais têm feito predominar os princípios e práticas que orientaram o governo anterior.

Não nos propomos aqui a fazer uma avaliação dessa gestão governamental, mas, assim como fizemos nos destaques das políticas educacionais de outras gestões municipais e federais, indicaremos as ações do Governo Lula (2003-2006) para evidenciarmos os traços de sua política curricular.

Lopes (2004), solidarizando-se com o Governo Lula, mas sem deixar de reconhecer as dificuldades de uma ruptura mais radical perante o governo anterior e ainda sem deixar de realizar as críticas, aponta ações que podem nos permitir uma análise e crítica mais genérica da política curricular e não apenas de início de gestão ou mesmo focalizada a um setor, como foi o caso da educação profissional.

Para o desmonte do aparato do governo passado, a atual gestão, precisou, ao longo de lutas, disputas e negociações políticas, realizar alterações na legislação educacional, em programas governamentais e construir uma sólida fundamentação teórica para suas opções partidárias e de projeto histórico.

O Governo Lula fez proposições de alterações na LDB; algumas com êxito e outras não. A exemplo, citamos a alteração do Art. 26, com a publicação da Lei nº. 10793/03, que deixa clara a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica e a facultatividade de sua prática para alguns alunos com casos específicos, além da adição de parágrafos ao referido artigo, com a publicação da Lei nº. 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais e da alteração de vários artigos para tornar obrigatório o ensino fundamental de nove anos com matrícula aos seis anos de idade[98] através das Leis nº. 11114/06 e 11124/06.

Foi instituída, junto com o Sistema Nacional de Certificação[99], uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica[100]. Como não poderia ser diferente, disputas e críticas se estabelecem nessas ações, mas avanços também se apresentam.

Em 2005, alterou o SAEB, mudando nomenclatura, concepção e operacionalização, passando a chamar-se Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira realiza-se por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Preservando as características do SAEB, a ANEB recebeu o mesmo nome nas divulgações do Governo. A segunda é mais extensa e pormenorizada que a primeira, tendo como foco cada unidade escolar e, por seu caráter universal, recebeu, nas divulgações, o nome de Prova Brasil.

No que concerne às recomendações e fundamentos curriculares, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), sendo fruto de um trabalho coletivo iniciado em 2004, articulando o Ministério da Educação, representações de Universidades, de Secretarias de Educação e Entidades Científicas, ao longo da realização

---

[98] Para mais detalhes sugerimos consultar Arelaro (2005), Duran (2006), Alves (2006), Martins (2006), Callegari (2006).

[99] Para aprofundar sobre o Sistema sugerimos consultar a própria Portaria do MEC n. º 1.403/03, assim como as análises e críticas feitas por Helena Freitas (2003), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003).

[100] Essa Rede foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, sendo composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, em diferentes áreas de conhecimento, que levam em consideração as particularidades e afinidades das disciplinas curriculares (Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação). Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2005).

de cinco seminários regionais e um seminário nacional sobre o currículo do ensino médio. Essa publicação pretende apresentar aos professores um conjunto de reflexões acerca do currículo de uma forma geral e de cada disciplina em particular, aprofundando e esclarecendo elementos presentes nos PCN.

No mesmo tom, o Governo convocou, para novembro de 2006, o Seminário Nacional Currículo em Debate, a fim de discutir com os secretários estaduais e municipais de educação questões teóricas e legais acerca dos currículos das escolas de educação básica e ainda revisar as DCN da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. A discussão e revisão, nesse evento, contou com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Como um último destaque à política educacional do Governo Lula, constituindo-se especificamente em política curricular, apontamos o encaminhamento da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de criação do FUNDEB[101] ao Congresso Nacional[102].

Há quatro anos, antes da posse de Lula à Presidência da República do Brasil, Pinto (2002), realizando um balanço do governo anterior em relação ao financiamento educacional, já apontava para os desafios e importâncias quanto a esse Fundo.

> Concluiremos este trabalho realçando os grandes desafios que o novo governante do país e sua equipe terão pela frente como herança do governo aqui analisado. E, a meu ver, eles são, basicamente, dois. O primeiro grande desafio é desativar a bomba-relógio chamada FUNDEF. Com o fim desse fundo, constitucionalmente previsto para ocorrer em 31 de dezembro de 2006, os sistemas de ensino municipais, em especial nas regiões mais pobres do país, viverão o caos em função do fim dos repasses de recursos estaduais. Esta tarefa exigirá uma grande habilidade do futuro presidente, no Congresso, pois, em especial, os governadores não terão grande interesse na prorrogação do FUNDEF, ou em sua substituição por algum outro fundo (como o FUNDEB) que implique reduzir seus recursos tributários (PINTO, 2002, p. 17).

O FUNDEB, atenderá não só o ensino fundamental regular e especial, mas também a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Enfim, podemos apreender das ações da política curricular destacadas do Governo Lula (2003-2006), realmente, uma não ruptura, uma continuidade, pelo menos inicialmente, ou até em alguns setores e instâncias da política educacional, da política neoliberal do governo anterior. No entanto, numa análise mais geral da política curricular, o Governo Lula

---

[101] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

[102] Em 06/12/06 a Câmara dos Deputados aprovou a PEC que cria o FUNDEB que passará a vigorar em 2007, após sua regulamentação.

acumulou mais ações que demonstram iniciativas de romper com o aparato montado pelo Governo FHC do que, de fato, ações de continuidade.

Por certo, é necessário mais, e muito mais, para uma ruptura radical diante das amarras construídas pela Gestão de FHC, porém sabemos que essa não se dá com menos lutas, disputas, negociações e até contradições. Não basta ampliar o debate, é preciso fortalecer o Estado[103] para materializar as decisões coletivas e implementar ações para a construção de um projeto histórico socialista.

É com esse projeto histórico e com os anseios por continuar a implementação de uma política educacional com matriz democrático-popular que, em meados do Governo Federal de Lula (2003-2006), João Paulo Lima e Silva (PT) é reeleito para assumir a Prefeitura do Recife, após processo eleitoral, para a gestão 2005-2008. Lembremos aqui que o Governo do Estado de Pernambuco está sendo conduzido, ao mesmo tempo do Governo Federal, por Jarbas Vasconcelos (2003-2006).

Vimos que, no início do século XXI, os governos vão polarizar, no âmbito das políticas públicas, em particular a educacional e em especial a curricular, posturas neoliberais de um lado versus posturas democrático-populares de outro, ainda que no âmbito das coligações partidárias não haja uma polarização mais clara devido às negociações da esquerda, por vezes adotando posturas mais à direita, e ainda da direita, aliando-se às posturas de centro.

> Grosso modo, no Brasil, podemos dizer que temos uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais, conduzidas pelo PFL e pelo PSDB, e as que chamaríamos de democráticas e participativas, conduzidas pelo PT e seus aliados. Ainda que esta característica não seja suficiente para esgotar as diferenças dessas políticas, para os nossos propósitos é a que mais nos interessa. Isso porque nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administrativas desde um 'centro pensante', técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na 'ponta' do sistema. E é nos momentos em que o serviço público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade para incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condição para a contra-regulação (FREITAS, 2005, p. 3).

Todo esse quadro esteve vivo no recente contexto político brasileiro de plenas disputas eleitorais nos estados e federação. Afora as do Senado, Câmara Federal e Assembléias Legislativas dos Estados, encerradas no primeiro turno das eleições 2006, permaneceram as

[103] Estado aqui não significa governo e sim sociedade política e civil.

disputas ao Governo Federal e, no nosso caso, ao Governo Estadual, no quadro de polarização citado.

Em nível Federal, tivemos a candidatura de Geraldo Alckmin (PSDB) com José Jorge (PFL) contra a de Luis Inácio Lula da Silva (PT) com José Alencar (PRB). Em nível estadual, a candidatura de José Mendonça Filho (PFL) com Evandro Avelar (PSDB) contra a de Eduardo Campos (PSB) com João Soares Lyra Neto (PDT).

Para ilustrar essa polarização, montamos um quadro comparativo (ver Quadro 9) entre as candidaturas à Presidência da República para a gestão 2007-2010, a partir da análise dos programas de governo dos candidatos, levando em consideração sete categorias. Mesmo sendo restrita e breve, a comparação anuncia, por via da análise do conteúdo, indícios do Projeto Social e Educacional.

Numa linguagem individualista, o programa de governo da coligação PSDB-PFL, representada pela candidatura de Geraldo Alckmin, explicita seu projeto de sociedade, apoiado na construção de um mundo globalizado neoliberal, sendo agressivo e pejorativo diante da candidatura Lula, empregando uma linguagem mercadológica, bélica e de competitividade, inclusive com relação ao povo brasileiro, situando o Estado numa posição meramente controladora, com intervenções mínimas diante das políticas públicas, até mesmo relativas à Educação e à Escola, considerando-a num papel messiânico e liberal.

A candidatura de Luis Inácio Lula da Silva, da coligação PT-PRB, expõe, sempre numa linguagem coletiva, seu projeto de sociedade democrático-popular, sendo crítico aos governos que lhe antecederam no primeiro mandato, mas sem ser depreciativo, assumindo as responsabilidades e compromissos do Estado perante as políticas públicas, indicando, com uma linguagem crítica, histórica e dialética, o papel da educação e da escola, sendo estas co-responsáveis para as garantias dos direitos sociais e transformações da sociedade.

Quadro 9: Comparativo dos programas de governo dos dois candidatos à Presidência da República para a gestão 2007-2010 que disputaram o 2º turno.

	Geraldo Alckmin PSDB-PFL	Luis Inácio Lula da Silva PT-PRB
Quem escreve a proposta	Respondo que o Brasil, com seus excepcionais recursos humanos, com seus riquíssimos... É ele que me motiva a concorrer à Presidência.	O governo do presidente Lula compreendeu assim... A escola, como a desejamos no governo Lula, [...].
Como fala da oposição	Nos últimos quase quatro anos, não só aumentou a distância que nos separa dos países altamente desenvolvidos, como estamos crescendo menos do que quase todas as nações em desenvolvimento. E o que é pior, muito menos do que poderíamos e precisaríamos para dar empregos e oportunidades aos nossos filhos. ...com a base industrial e a capacidade científica e tecnológica que construiu no século passado e a estabilidade política e econômica que conquistou recentemente, está pronto para ser vitorioso na corrida do desenvolvimento. A crise ética e política do PT e do governo atual – evidenciada nos episódios do "mensalão", dos "sanguessugas", do "cuecão", da compra de dossiês fajutos, entre tantos outros – obriga-nos a retomar a questão da reforma política por um novo ângulo e com um redobrado senso de urgência.	...o governo do presidente Lula empenhou-se em superar a dicotomia entre quantidade e qualidade que marcou o governo que lhe antecedeu (1995-2002). O governo do presidente Lula procurou criar as condições estruturantes para garantir o acesso à educação básica buscando superar a dicotomia quantidade e qualidade que marcou o governo anterior (1995-2002).
Projeto Histórico	Ser vitorioso, neste caso, significa nos incorporarmos ao grupo das nações que têm um projeto claro de futuro e avançam decididamente em sua direção. Criar um ambiente favorável para que as pessoas e empresas exercitem sua criatividade e empreendedorismo, transformando conhecimento em inovação a serviço da sociedade...	Os compromissos assumidos com a educação exigirão ainda maior integração de políticas e programas federais
Discurso ideológico	Respondo que o Brasil, com seus excepcionais recursos humanos, com seus riquíssimos recursos naturais – destacando-se, por exemplo, como uma das maiores reservas de biodiversidade, de água doce e uma das principais províncias de mineração do Planeta... A batalha do desenvolvimento se trava em várias frentes. Para vencê-la, o Brasil precisa crescer mais e de maneira mais equilibrada, incluindo os mais pobres e diminuindo as desigualdades regionais. Precisa qualificar nossas crianças, jovens e adultos para viver bem na sociedade contemporânea, caracterizada, principalmente, pelo conhecimento e informação.	...assegurar o direito à educação básica com eqüidade como compromisso nacional da maior importância para o desenvolvimento sustentável do país.
Educação	A educação tem importância vital para as pessoas, para a economia e para a democracia. Nela está a chave para o desenvolvimento econômico, o instrumento para a redução das desigualdades e a consolidação da democracia.	A educação de qualidade e ao alcance de todos deve ser entendida como instrumento de produção, organização e difusão de conhecimento e cultura. A educação é um direito de todos [...].A educação, sozinha, não pode promover a transformação necessária. A educação também é indispensável para o aumento do valor do trabalho e da produção em todos os setores, para a busca do equilíbrio ambiental e para a garantia de outros direitos sociais.

Fundamentos da Educação	Apoiar as prefeituras para adotarem e perseguirem metas de universalização do acesso de crianças de quatro e cinco anos à pré-escola. Assegurar, com o horizonte de 2017, que 95% dos alunos concluam o ensino fundamental cumprindo padrões de desempenho para cada série ou ciclo. Estimular a criação de disciplinas práticas e semiprofissionalizantes voltadas para o domínio de tecnologias básicas e desenvolvimento de habilidades para o trabalho. Assegurar autonomia às universidades federais. Buscar soluções para os problemas dos hospitais universitários federais, no âmbito da autonomia universitária.	Três diretrizes estiveram na origem da política levada a efeito pelo Ministério da Educação: Qualidade Social da Educação, Democratização do Acesso/Garantia da Permanência e Democratização da Gestão Educacional.
Escola	A boa escola pública possibilita a igualdade de oportunidades para todos e é central para redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.	Para tanto a escola deve se tornar um espaço de produção, organização e difusão de cultura, onde se realize o domínio de habilidades no campo das linguagens, da matemática, das várias ciências; A escola deve ser o espaço de [...] participação da comunidade na discussão de suas necessidades, aspirações; e no acompanhamento da política educacional. Esta concepção implica que a escola, sempre influenciada pelas dinâmicas e relações sociais, seja um espaço de investigação e pólo de construção e organização da cultura, que interaja e valorize as várias experiências sociais e culturais de seus alunos e comunidades.
	PROJETO NEOLIBERAL	PROJETO DEMOCRÁTICO-POPULAR

Em 29 de outubro de 2006, Luis Inácio Lula da Silva consagrou-se Presidente do Brasil, sendo reeleito com 60,83% dos votos válidos no cenário nacional e, particularmente, em Pernambuco com 78,28%.

Vimos aqui, numa breve descrição e análise histórica, governamental e crítica, o contexto de influência e produção da política curricular da gestão 2001-2004 da Prefeitura do Recife, lócus de investigação de nosso objeto de estudo.

> No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam (LOPES, 2004, p. 26).

Percebendo que uma política curricular se dá na dupla e recíproca relação entre os planos e ações de governo e a prática pedagógica dos professores nos currículos escolares, veremos, especificamente, como ela se comporta na Rede Municipal de Ensino do Recife, sendo o quadro de influência desta Rede aquele antecedente desde a década de 1980, passando pela de 1990 e, em especial, a primeira parte da década do século XXI e aquele procedente nas aspirações e disputas políticas mais recentes e atuais do ano de 2006.

3.1 A POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE NA GESTÃO 2001-2004

O currículo, na escola de educação básica, tem experimentado, submetido e realizado diferentes formas de mobilização, transformação e produção do conhecimento. Essas formas levam à constituição do saber escolar, fazendo com que o conhecimento, ou dimensões deste, passe por um processo de seleção, organização e sistematização diante do papel social dessa instituição educacional. Como são selecionados, qual a fonte, a relevância e a teoria pedagógica para sua seleção? Como são organizados, que arranjos e disposições assumem quantitativa e qualitativamente no tempo e espaço escolar? Como são sistematizados, que artifícios metodológicos vivenciam, produzem na ação pedagógica entre professores e alunos?

Os achados aqui apresentados procuram refletir essas questões e expressam a compreensão acerca da prática pedagógica dos professores entrevistados e das ações da gestão central da Secretaria de Educação, presentes nos documentos analisados, não representando

ou referindo-se à totalidade da Rede Municipal de Ensino do Recife. Isso se deve às características de nossas delimitações científicas, tanto nas nossas opções metodológicas, quanto nas de nosso objeto de estudo.

Aproximando-nos e fundamentando-nos nos estudos qualitativos de abordagem dialética, não nos indagamos acerca da representatividade das fontes de pesquisa, num sentido de amostragem estatística da população, que nos permitiria fazer generalizações diante da Rede como um todo, mas sim da representatividade de vínculo dos sujeitos e documentos perante a política curricular.

Usualmente, em outros tipos de abordagens científicas, a representatividade está associada à possibilidade de replicação das análises por parte de outro estudo, devido ao fato da amostra populacional representar, estatisticamente, a totalidade do universo investigado.

Em nosso caso, essa representação se coloca de maneira diferente, pois o que se pretende apresentar são, com base nos dados e no posicionamento do pesquisador, algumas possíveis análises, garantindo a rigorosidade científica da pesquisa na explicitação clara do percurso metodológico, nas delimitações fundamentadas das categorias analíticas, na apresentação dos dados coletados e na coerência interpretativa dos dados diante do problema e resultados de investigação. A generalização evocada pela representatividade dos dados deverá ficar a cargo do leitor, o qual, apropriando-se da coerência e consistência científica desse estudo, poderá fazer suas próprias inferências.

Partimos do pressuposto de que existem mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição desses saberes, não apenas nas disciplinas entendidas como secundárias, como Educação Física e Arte, mas também nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática.

Foi assim que procuramos reconhecer como e com que fundamentos aparecia a constituição dos saberes escolares nas elaborações e ações da política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, tanto da gestão central da Secretaria de Educação, quanto na prática pedagógica do professor na gestão da sala de aula.

Procuramos compreender o Todo Escolar, inserido na Política Curricular do Município do Recife, a qual não se distancia do contexto orientador de políticas, seja ele estadual, nacional ou mundial. Também procuramos analisar as particularidades das disciplinas escolares, voltando ao Todo Escolar, por via de confrontação na constituição dos saberes escolares de disciplinas que compõem o currículo da educação básica.

Compreendendo que os saberes escolares se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento, mesmo sabendo que este se dá de forma

contínua e dialética, as unidades de contexto e de registro caracterizaram cada situação desse processo. A realização da análise de conteúdo dos documentos e das falas dos professores entrevistados permitiu-nos estruturar essas unidades.

Na *seleção* do conhecimento identificaram-se diferentes *fontes* para suas escolhas, tais como a proposta pedagógica, o livro didático, a formação continuada e as orientações legais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais; identificou-se também a *relevância* dessa seleção, ora por justificativas do uso social dos conteúdos de ensino, ora por preparação para o vestibular; e ainda pelas compreensões presentes nos elementos da *teoria pedagógica* orientadores de teorizações e de diferentes concepções de escola, disciplina, professor, aluno.

Na *organização* do conhecimento, identificou-se que as *condições escolares* para a documentação e acompanhamento do planejamento, o conhecimento da turma e o uso de recursos e instalações interferem no arranjo dos saberes. Da mesma forma que a tipologia e quantidade dos conteúdos da disciplina, o tempo estrutural para sua organização, seja em série ou ciclo, condicionam a *disposição do conhecimento*.

Na *sistematização* do conhecimento, identificou-se que os princípios, os métodos e os procedimentos dos *aspectos metodológicos* contribuem na constituição dos saberes escolares, assim como elementos referentes ao tempo necessário às aprendizagens dos alunos e seus métodos e procedimentos de *avaliação*.

Para a análise das entrevistas, resolvemos manter sigilo no nome dos professores, criando uma forma despersonalizada para nos referirmos a eles, passando a chamá-los de professores por disciplina, enumerando-os entre um e dois, sendo o primeiro sempre o membro da Equipe Pedagógica e utilizando a legenda constante no quadro 10. O sigilo também foi mantido em relação aos nomes de outros professores, gestores, alunos e inclusive do entrevistador, que foram citados pelos entrevistados. Nesse caso, destacados em caixa alta, ora usamos nomes fictícios, ora despersonalizamos, referindo-nos ao Professor, Gestor ou Aluno.

Quadro 10: Legenda para referência aos professores entrevistados.

Professor	Sigla
Professora de Educação Física 1	PEF1
Professora de Educação Física 2	PEF2
Professora de Arte 1	PA1
Professora de Arte 2	PA2
Professora de Língua Portuguesa 1	PLP1
Professora de Língua Portuguesa 2	PLP2
Professor de Matemática 1	PM1
Professor de Matemática 2	PM2

Os documentos que selecionamos foram os que se referiram diretamente à política curricular, apesar de outros documentos também serem usados. O primeiro documento – "Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar" – publicado no início de 2002, orientava a implementação do currículo por ciclos de escolarização, sendo composto de: 1- uma apresentação da Secretária de Educação do Município; 2- uma fundamentação teórica acerca dos ciclos na perspectiva da construção de uma identidade cidadã nas escolas da Rede; 3- um Parecer nº. 02/2001 do Conselho Municipal de Educação, aprovando a implantação dos ciclos na organização escolar da Rede; 4- princípios e concepção para a organização da prática pedagógica em ciclos; 5- um texto, construído a partir da fala de professores e professoras da Rede, em reunião avaliativa do primeiro ano de implantação dos ciclos e; 6- um relato de projeto didático de uma professora da Rede (RECIFE, 2002a).

O segundo documento – "Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife - construindo competências: versão preliminar" – publicado no final de 2002, trazia as competências das áreas e disciplinas que compunham o currículo da educação básica, assim como as compreensões de seus objetos de conhecimento, fundamentos teórico-metodológicos e político-pedagógicos e ainda os eixos temáticos dos saberes escolares (RECIFE, 2002b).

O terceiro documento – "Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos" – publicado e divulgado durante a 55ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), acontecida em Recife/PE, no período de 13 a 18 de julho de 2003, e que contou com a presença dos professores da Rede por ter se constituído como a programação de sua Capacitação Intensiva, reeditava em forma de livro, o primeiro documento, mantendo os textos anteriores, revisando alguns e acrescentando novos (RECIFE, 2003a).

O quarto documento – "Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais - leituras complementares" – publicado no ano de 2004, apresentava os múltiplos olhares acerca dos ciclos de aprendizagem, sendo composto por uma orientação para o processo avaliativo em ciclos, por uma fundamentação e esclarecimento sobre os Espaços Ampliados de Aprendizagem e pela reedição de textos afins à temática de intelectuais renomados do cenário educacional brasileiro, tais como Elba de Sá Barreto e Eleny Mitrulis sobre a trajetória dos ciclos no Brasil, Najla Veloso Barbosa sobre a violência simbólica no currículo seriado, Marise Nogueira Ramos sobre a psicologização presente na Pedagogia das Competências, Elba de Sá Barreto sobre dois modelos de avaliação na educação básica e Sandra Zákia Souza com dois textos, um sobre avaliação em ciclos e outro sobre a progressão escolar (RECIFE, 2004).

Para compreendermos a política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, levantamos, a partir da análise de conteúdo dos documentos da gestão central da Secretaria de Educação e das falas dos professores, elementos referentes às instâncias organizativas da Prefeitura, em especial da Secretaria de Educação.

No momento de realização da pesquisa de campo (2004), a Gestão Central da Prefeitura do Recife tinha como Prefeito João Paulo Lima e Silva (do Partido dos Trabalhadores – PT) e como Vice-Prefeito Luciano Siqueira (do Partido Comunista do Brasil – PCdoB), ambos eleitos no final do ano 2000 para a gestão 2001-2004. Na atualidade, por via de um novo processo eleitoral, ocorrido no final de 2004, os dois foram reeleitos para a gestão 2005-2008.

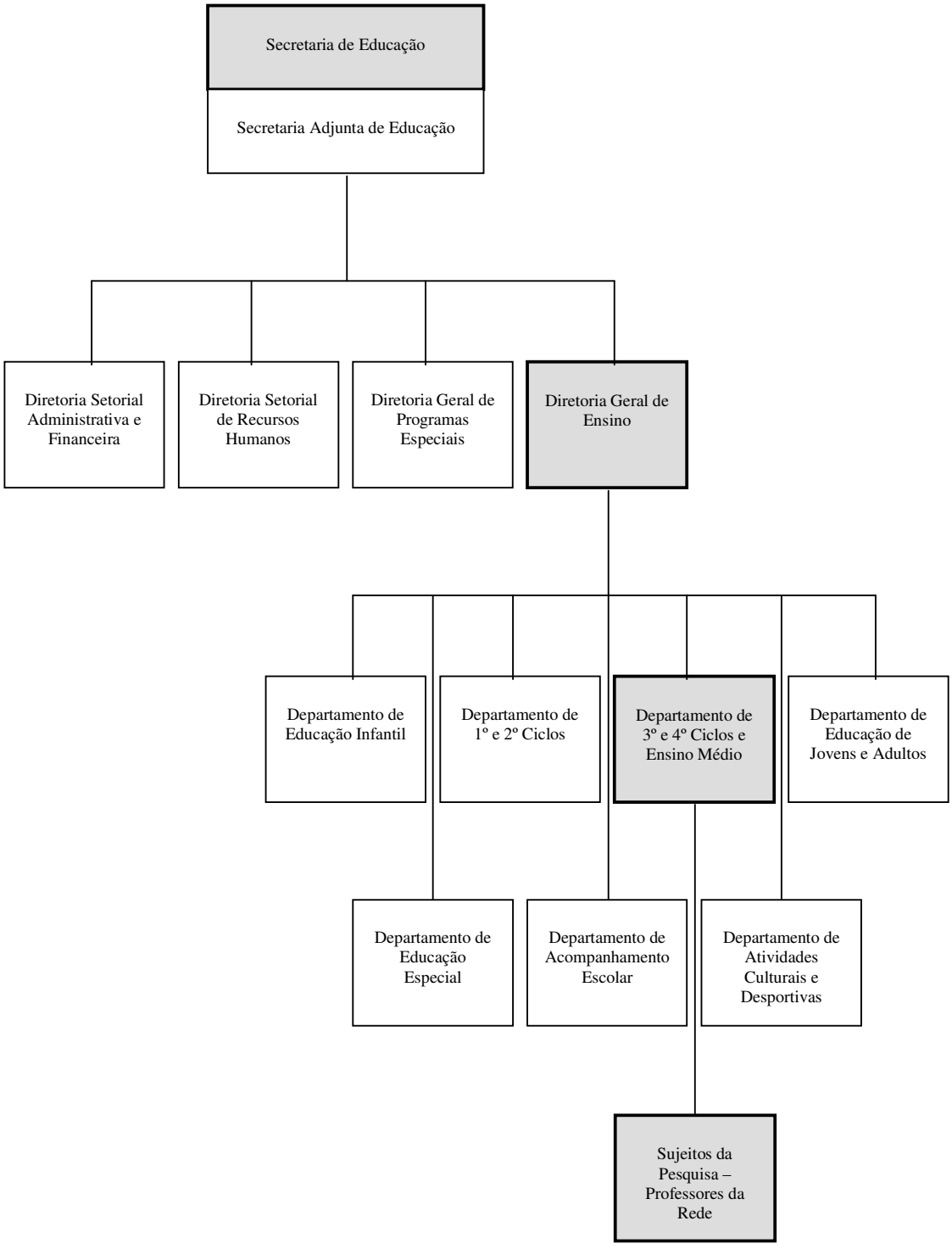
Na Prestação de Contas (RECIFE, 2006), vimos que a Gestão Central da Prefeitura procurou trabalhar com princípios de uma Gestão Democrático-Popular. Assim, organizou e viabilizou Plenárias de Orçamento Participativo, nas quais a população discutia a aplicação dos recursos públicos municipais. As obras e ações de pavimentação e drenagem geravam as maiores demandas, mas também a educação se fez presente. A Gestão também mobilizou a participação popular nas Conferências Municipais, nas quais o Governo Municipal e entidades de classe ligadas a setores da sociedade tinham presença marcada. A educação também foi tema de Conferências Municipais.

Especificamente em relação à gestão educacional, realizaram-se ações para a construção do Sistema Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação (RECIFE, 2003b e BRAYNER e FERRAZ, 2004).

Em 2004, conforme observamos no quadro 11, a Secretaria de Educação Municipal[104] era composta por uma secretaria, uma secretaria adjunta, quatro diretorias, sendo a Diretoria Geral de Ensino (DGE) a que, junto com mais seis departamentos, comportava o Departamento de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e ensino médio, ao qual administrativamente estavam vinculados os professores sujeitos de nossa pesquisa.

[104] Na gestão 2001-2004 a Secretária de Educação era Edla de Araújo Lira Soares.

Quadro 11: Estrutura da Secretaria de Educação Municipal – 2004


Secretaria de Educação
Secretaria Adjunta de Educação
Diretoria Setorial Administrativa e Financeira
Diretoria Setorial de Recursos Humanos
Diretoria Geral de Programas Especiais
Diretoria Geral de Ensino
Departamento de Educação Infantil
Departamento de 1º e 2º Ciclos
Departamento de 3º e 4º Ciclos e Ensino Médio
Departamento de Educação de Jovens e Adultos
Departamento de Educação Especial
Departamento de Acompanhamento Escolar
Departamento de Atividades Culturais e Desportivas
Sujeitos da Pesquisa – Professores da Rede

Na atualidade (RECIFE, 2006), após uma reforma administrativa, ocorrida em julho de 2005, como podemos perceber no quadro 12, a então Secretaria de Educação assumiu as

atribuições do Esporte e Lazer, que antes faziam parte da Secretaria de Esporte e Turismo, hoje Secretaria de Turismo, ficando com atribuição de Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.

Quadro 12: Estrutura da Secretaria de Educação Municipal – 2005.

Fonte: http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/perfil.php - acessado em 17/10/2006.

No Relatório de Gestão (2001-2004) da Secretaria de Educação Municipal do Recife (RECIFE, 2004a), percebemos que a Rede procurou as bases gerais para a política educacional na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE), tanto a Lei n.º 10172 (BRASIL, 2001), quanto a proposta da sociedade brasileira, construída no âmbito

dos Congressos Nacionais de Educação (CONED´s) promovidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (PNE, 1998).

Tendo a expansão da Rede como uma de suas prioridades, a Gestão da Secretaria procurou ampliar o quadro de matrículas de alunos desde o início da gestão, chegando ao final desta com um aumento de quase 25% e, especificamente de 5ª a 8ª do fundamental e no ensino médio, níveis de ensino em que os professores sujeitos dessa pesquisa atuavam, a Rede aumentou a matrícula em quase 23%, como podemos perceber nos quadros 13 e 14.

Quadro 13: Matrícula de alunos na Rede Municipal de Ensino do Recife antes e no fim da gestão 2001-2004

Modalidade de ensino	A N O	
	2000	2004
Ensino Regular da Educação básica	108.910	136.387
Ensino Profissionalizante	10.666	21.481
Escolas e Creches conveniadas	16.324	11.550
TOTAL	135.900	169.418

Fonte: Relatório de Gestão – Secretaria de Educação (RECIFE, 2004a).

Quadro 14: Matrícula de alunos no fundamental II e médio da Rede Municipal antes e no fim da gestão 2001-2004

Modalidade de ensino	A N O	
	2000	2004
3º e 4º ciclos do ensino fundamental	20.123	25.659
1º, 2º e 3º anos do ensino médio	2.006	1549
TOTAL	22.129	27208

Fonte: Relatório de Gestão – Secretaria de Educação (RECIFE, 2004a).

Outro elemento importante em relação à matrícula foi assegurar a possibilidade de entrada do aluno com seis anos no ensino fundamental, ampliando, desde 2001, este nível da educação básica para nove anos de escolarização, o que era possível desde a LDB n. º 9394/96 e que se tornou obrigatório em fevereiro de 2006, com a publicação da Lei n.º 11274 (BRASIL, 2006d).

Ainda na prioridade de expansão, foi ampliado o quadro docente em quase 31%. Em 2001, primeiro ano de gestão, nomearam-se 500 professores, aprovados em concurso realizado em 2000, no governo anterior. Em 2002 realizou-se novo concurso, nomeando inicialmente 700 professores. No ano seguinte, 2003, mais 400 e em 2004 mais 400, totalizando, durante a gestão inteira, a contratação, por via de concurso público, de 2000 professores.

O quadro de 2894 professores no ano 2000 passou para 4894 no ano de 2004. Em 2005, a Rede realizou um segundo concurso público, nomeando, inicialmente, 498 novos professores. Em 2004, do total de professores da Rede, 1705 possuíam formação em nível de especialização, 69 com mestrado e 03 com doutorado (RECIFE, 2004a).

O número de escolas da Rede foi ampliado em 5,5%. Esse número, que no ano de 2000, antes da gestão, era de 200 escolas, passou em 2004, fim da gestão, para 211 unidades escolares. Entre essas 211 escolas, existiam quatro que funcionavam em regime integral, por via de um projeto intermunicipal, atendendo a alunos do 1º e 2º ciclos do fundamental, nas escolas do Recife localizadas nos limites com os municípios de Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes. Os alunos de todas as escolas da Rede recebiam, a cada ano letivo, livros didáticos, aproximadamente 240.000 livros ao ano, complementando aqueles entregues, por via do Programa Nacional de Livro Didático do Governo Federal, além de fardamento, mochila, kit do aluno (cadernos, caneta, lápis grafite, borracha, apontador, régua, compasso, giz de cera, cola, mini gramática Cegalla etc) (RECIFE, 2004a).

A Secretaria de Educação do Recife era composta de diferentes instâncias organizativas para, em sua funcionalidade, elaborar e implementar a política curricular. O Fórum, instância colegiada da Diretoria Geral de Ensino (DGE), era uma reunião semanal entre os gerentes de cada um dos sete departamentos dessa Diretoria, juntamente com os professores que compunham as Equipes Pedagógicas de cada disciplina. Nessa reunião, era avaliada a implementação da política educacional do município e tomadas as decisões para a realização das ações.

> Eu tenho só uma sala de aula. Porque eu trabalho como membro da Equipe de Ensino, eu tenho a minha... Eu tenho que trabalhar segunda e quarta-feira de manhã. Segunda-feira tem Fórum. Toda segunda-feira tem Fórum, onde todas as pessoas da Equipe falam dos seus problemas, ouvem o que os chefes de Departamentos dizem, porque é tudo junto, não é só Língua Portuguesa, são todas as áreas (PLP1).

As Equipes de Ensino, denominadas oficialmente de Equipes Pedagógicas, eram compostas por grupos de professores reunidos por área de formação e atuação docente. Essas equipes, na época da seleção dos sujeitos de pesquisa, eram formadas por professores que haviam sido indicados entre os pares para assumir a responsabilidade de acompanhamento da disciplina nas escolas e a condução dos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM´s).

> Tem duas demandas. Tem uma demanda geral, que é um trabalho do departamento. Por exemplo, tem ações que JOANA pede para toda a equipe ajudar. Por exemplo, na implementação dos espaços ampliados de aprendizagem. A gente tinha que fazer um diagnóstico do funcionamento desses espaços ampliados. [...] E tem a área da gente, específica, que a gente vai lá acompanhar o trabalho do professor. A última coisa que eu fiz nesse semestre foi um mapeamento de 12 escolas, sobre as condições de infra-estrutura, que está muito ruim, as pessoas reclamando muito, porque não estava dando para dar aula de educação física. E vindo também muita reclamação dos diretores, chegando aqui na secretária, dizendo que alguns

> professores estavam vindo e não estavam dando aula. Então eu fui fotografar, fazer o diagnóstico de 12 escolas (PEF1).
>
> Coordenador que é de arte vem mais ou menos, uma vez por mês, aqui mais ou menos isso, conversa comigo, pergunta quais são os meus problemas... (PA2).

O número de membros de uma Equipe Pedagógica variava nas diferentes disciplinas, podendo ser constituída de duas a quatro pessoas. Estava em andamento, na época da realização das entrevistas, primeiro semestre de 2004, uma discussão sobre a necessidade de se instituir critérios e procedimentos para que, num processo de eleição entre os professores, fosse institucionalizada a composição das Equipes Pedagógicas. O que terminou por acontecer ainda em 2004.

Fazendo parte da formação continuada dos professores da Rede, aconteciam os Encontros Pedagógicos Mensais (EPM´s). Reuniões entre os professores de cada disciplina para reflexões pedagógicas sobre a ação docente na Rede Municipal de Ensino, bem como para realização de estudos e ações coletivas (leitura e produção de textos, apresentações de trabalhos de pós-graduação, relatos de experiências, debates sobre as ações da gestão central da Secretaria de Educação, preparação de atividades extras para os alunos – passeios, jogos, feira de conhecimento, projetos etc). Os professores possuíam carga horária semanal acumulada destinada especificamente para a realização mensal dessa reunião nas instâncias da própria Secretaria de Educação. Vale salientar que esta instância foi conquista dos professores da Rede desde governos anteriores à gestão em apreço.

> E na quarta-feira, a gente vai lá pra estudar. Chama estudo esse outro dia que a gente vai. Atualmente a gente está reorganizando a proposta pedagógica. Não é reorganizar a palavra. A gente está dando um formato novo para a proposta, com base no que os professores falaram no Encontro Pedagógico Mensal. Porque a Prefeitura tem essa coisa maravilhosa de ter esse Encontro Pedagógico Mensal (PLP1).
>
> Nós temos o EPM, que é o encontro mensal. E nesse encontro mensal a gente pediu inclusive, agora, um atendimento específico, então a Universidade Federal vai entrar com a gente nessa parceria e os professores da Universidade Federal... Falar sobre temas específicos. Mas a gente sempre teve esse momento, em que socializava as experiências desses professores, se estudava um tema, se estudava um conteúdo voltado... Nas capacitações intensivas também. Existe toda uma preocupação em se dar aos professores o conteúdo de língua portuguesa (PLP2).
>
> Surgiu numa reivindicação dos professores, não é? Na primeira gestão de MARIA enquanto secretária de Jarbas. Eu acho que foi a partir dali que os EPMs surgiram (PLP2).

Ainda como parte da formação continuada, realizavam-se as Capacitações Intensivas da Rede, também conquista em governos precedentes. Estas se configuravam como encontros semestrais que aconteciam na Rede, desencadeados pela Gestão Central da Secretaria de Educação, contemplando, durante uma semana, palestras, cursos, atividades culturais, visita a livrarias, reuniões nas escolas. Por vezes essas eram vinculadas à atividades de eventos acadêmicos já existentes, como, por exemplo, as Reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

> Em alguns momentos, o nosso caso de 3º e 4º ciclos, que é 5ª a 8ª, existem algumas discussões que são feitas mensalmente, numa reunião de grupo. Essas discussões variam em torno de vários contextos, temas e por período longo. Assim, no caso, depois das intensivas, que existe na Rede, existe a capacitação, que é a formação continuada do professor, é o estudo. O estudo intensivo então. Após esse período existe um momento na escola, que é destinado para a direção fazer as intervenções administrativas e um momento também para o professor fazer esses ajustes (PM1).

Para aqueles professores com formação de nível médio e que atuavam na educação infantil e no 1º e 2º ciclos do fundamental, a Gestão oportunizou a participação no Programa Especial de Pedagogia – PROGRAPE[105]. No ano de 2002, foram selecionados 221 professores para participar desse Programa e em 2003 foram 41. A formação continuada constituía um dos pilares da política de reconhecimento e valorização do magistério, mas outras ações também foram implementadas. Dentre as várias ações, incluindo a revisão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, destacamos o Programa de Prevenção de Doenças Profissionais, em convênio com a Universidade Católica de Pernambuco, que ofereceu exames e acompanhamento aos professores da Rede, identificando e encaminhando para tratamento fonoaudiológico 295 professores que apresentavam alterações laríngeas. Esse programa tem um impacto importante na Rede, pois com essa iniciativa, reduziu a taxa de falta justificada dos professores às aulas (RECIFE, 2004a).

Para os professores com formação de nível superior havia o estímulo à realização de cursos de pós-graduação, sendo aqueles liberados com vencimentos e vantagens para estes estudos. Nos quatro anos de gestão, vale o destaque para o número de 30 afastamentos de professores para participação em cursos de mestrado e cinco para doutorado, conforme vemos no quadro 15.

[105] Um curso de graduação em Pedagogia feito em convênio com Universidade de Pernambuco (UPE).

Quadro 15: Afastamento de professores para pós-graduação.

Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
2001	27	17	---
2002	09	22	01
2003	13	11	01
2004	22	30	05

Fonte: Relatório de Gestão – Secretaria de Educação (RECIFE, 2004a).

Os professores recebiam em suas residências, por via de assinatura de final de semana, um dos jornais de circulação local, tais como o Diário de Pernambuco e o Jornal do Commércio, além da assinatura da Revista Nova Escola. A Revista Superienteressante foi assinada para os professores de 3º e 4º ciclos do fundamental e ensino médio. Ainda foram feitas aquisições, para que os professores montassem sua biblioteca pessoal, de livros por setores específicos da gestão, por níveis de ensino e por áreas de conhecimento, além da entrega, a todos, do Dicionário Houaiss de língua portuguesa e do livro "Os diálogos entre o ensino e a aprendizagem"[106] (RECIFE, 2004a).

Os professores foram incentivados a irem a eventos acadêmicos, artísticos e político-educacionais, como exemplo a SBPC, muitos sendo apoiados na participação e outros sendo realizados pela própria Rede, tais como congressos, seminários, fóruns, encontros, debates, reuniões, capacitações, cursos, oficinas, projetos, programas, mostras e espetáculos, Bienal do Livro. Os eventos aconteciam em diversos níveis de territorialidade, local, estadual, nacional e internacional.

Em co-edição com a UFPE, publicou livros com distintos organizadores para serem distribuídos entre os professores e setores da gestão e ainda externamente à Rede. Todos esses livros foram fruto da política educacional, versando sobre variados temas, como por exemplo: Paulo Freire, Dom Hélder Câmara, Representações dos alunos sobre a cidade, Educação infantil, Ciclos, além de outras publicações internas, como podemos citar os documentos analisados nessa pesquisa.

Foram realizadas várias ações em conjunto com o Conselho Municipal de Educação do Recife, como audiências públicas, projeto de lei para criação do Sistema Municipal de Ensino da Cidade, modelo-roteiro para construção dos regimentos escolares, regulamentação das eleições diretas para diretor e vice das escolas e dos Ciclos de Aprendizagem (RECIFE, 2004a).

Na Rede Municipal, conforme o Art. 23 da Lei n.º 9394/96, optou-se pela organização do currículo escolar, a partir da noção de competências e a partir dos ciclos de aprendizagem.

[106] WEISZ, Telma. Os diálogos entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo : Ática, 2001.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Fundamentando-se em Philippe Perrenoud e Marise Nogueira Ramos, como veremos adiante, o entendimento do conceito de competência na Rede se expressa na Proposta e na fala dos professores como uma capacidade de mobilizar saberes para a resolução de problemas cotidianos.

> O ciclo veio implementar essas questões das competências, para tornar o ensino não só compreensão de conceitos. Ter conteúdos mais procedimentais até, entendeu? Compreender e utilizar. Compreender e aprender a fazer, não é? (PEF1).

> Eu tenho que resolver problema, então eu vou buscar conteúdos para intervir nessa solução do problema, é a questão da competência. E aí a gente busca isso, então a gente procura mostrar que o que está se valendo é a compreensão, é a aprendizagem (PM1).

A implantação dos ciclos de aprendizagem reorganizou, a partir de 2001, o tempo de escolarização dos alunos, conforme podemos ver no quadro 16, assim como sugeriu e solicitou mudanças nos processos pedagógicos de ensino e de avaliação. Apesar de causar dilemas, os ciclos se apresentam como iniciativas positivas da Rede, mesmo que as dificuldades de implantação se apresentem, como mostram as falas a seguir.

> Olhe, é cedo para avaliar, mas a questão da nomenclatura, até da própria nomenclatura, começando pela nomenclatura, é difícil de assimilar. Você pergunta a 5ª série, a gente tem... A 5ª série é difícil a gente situar que é 1º ano do 3º ciclo. Os alunos não sabem. Os professores também não conseguem assimilar isso, entendeu? Então essa questão da nomenclatura é uma barreira, eu acho, pra gente começar a se apropriar da idéia. A questão de não ter a oportunidade, de não ter essa via da reprovação, você não pode mais contar com a reprovação. Então isso vai forçar, eu acho um ponto positivo. A nomenclatura é um ponto negativo e o ponto positivo, que força as pessoas a ensinarem, porque elas não podem contar com a reprovação. Então cria esse dilema, esse problema para o professor. Se ele não consegue fazer com que aquele aluno aprenda o conteúdo, ele também não vai poder reprovar no final do ano (PEF1).

> Quer dizer, o ciclo ajuda a barrar a reprovação. Você não conta, não pode mais contar com a reprovação, ele tem que arrumar outro jeito de ensinar. Ele não pode contar, simplesmente, dizer que aquele aluno não quis nada. Tem que querer alguma coisa, se não vai para o espaço ampliado recuperar. Entendeu? (PEF1).

> O ciclo é o entendimento de um processo de um aprendizado do aluno, se você entender que é o processo de aprendizagem, a aquisição de conhecimento, ela tem um momento para acontecer, o ciclo casa exatamente com esse tipo de pensamento. Então quando você pensa em ciclo, ensino ciclado, você abandona, totalmente, aquela visão etapista, aquela visão fragmentada (PLP2).

> Quanto a isso não houve diferença nenhuma. O ciclo veio, evidentemente com um certo propósito, que são 2 anos para cada ciclo. Aí o 3º ciclo, 1º ano do 3º ciclo, por exemplo. 1º ano do 3º ciclo, 5ª série, 2º ano do 3º ciclo, 6ª série. Está entendendo? Então isso aí ajuda, na verdade, dá uma margem para você... Para você trabalhar, entendeu? Mas o conteúdo, não houve diferença nenhuma não (PM2).

Quadro 16: Equivalência de anos escolares e idade – currículo por ciclo da Prefeitura do Recife e os currículos seriados mais comuns.

CURRÍCULO POR CICLO	CURRÍCULO SERIADO
Educação Infantil:	Educação infantil
1º ciclo – 00 a 03 anos de idade;	Creche
2º ciclo – 04 a 05 anos de idade;	Pré-escola
Ensino Fundamental:	Ensino Fundamental:
1º e 2º ano do 1º ciclo – 06 a 08 anos de idade;	Alfabetização, 1ª e 2ª séries
1º e 2º ano do 2º ciclo – 09 e 10 anos de idade;	3ª e 4ª séries
1º e 2º ano do 3º ciclo – 11 e 12 anos de idade;	5ª e 6ª séries
1º e 2º ano do 4º ciclo – 13 e 14 anos de idade.	7ª e 8ª séries
Ensino Médio	Ensino Médio
1º ao 3º ano – 15 a 17 anos de idade	1º ao 3º ano – 14 a 16 anos
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – a partir de 15 anos – fora de faixa escolar	Educação de Jovens e Adultos (EJA) – a partir de 15 anos – fora de faixa escolar
1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo	
1º e 2º ano do 2º ciclo	

Como elemento constituinte da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a Gestão Central da Secretaria de Educação instituiu os Conselhos de Ciclo nas escolas, que era

> ...integrado pela coordenação pedagógica e pelos demais professores do mesmo e/ou de outro ciclo; é uma instância coletiva de avaliação, de planejamento, de consulta e de deliberação sobre a progressão do aluno, bem como de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização (RECIFE, 2004b, p. 5).

Os Conselhos de Ciclos deveriam se configurar como um procedimento regular para avaliação coletiva, refletindo sobre a prática pedagógica do professor e o processo de aprendizagem dos alunos[107]. Os pareceres avaliativos emitidos pelos professores e contidos nas cadernetas escolares, deveriam ser resgatados para uma caracterização da turma e do aluno individualmente, possibilitando um redimensionamento das ações pedagógicas entre

[107] Atualmente, os Conselhos de Ciclo, acontecem quatro vezes ao ano (abril, julho, outubro e dezembro). Mas, na época da pesquisa (2004), aconteciam três ao ano.

professores e alunos, decidindo sobre a progressão de cada aluno ou sugerindo outros momentos necessários às aprendizagens (RECIFE, 2004b).

> A gente está chamando assim... O ciclo é de dois anos, aí a gente faz seis conselhos, três no primeiro ano, três no segundo. Vamos ter agora um em agosto e um no final do ano. Porque o do primeiro semestre já teve. Então é mais ou menos dois meses e meio, três meses (PA1).

> Pronto e aí... Olha, tem ainda mais essa parte aqui, veja. Isso aqui é o parecer final que a gente vai dar. E com orientações para o ano seguinte. E aqui olha... Cada... A gente vai ver as competências. São três conselhos de classe durante o ano. Aqui a gente mostra as competências que trabalhou. As orientações depois desse conselho, para ver como esse aluno está. Até aqui, aí depois é que vem aqui (PLP1).

Com relação à progressão dos alunos, a dispersão de algumas informações contidas nos documentos gerou indefinições, pois, às vezes, não ficava claro para os professores se deveriam usar a promoção automática ou a progressão continuada. Nesse caso, a dúvida perpassava em torno da necessidade e possibilidade de retenção de algum aluno por ele não apresentar as aprendizagens esperadas, mesmo tendo realizado outros momentos de apoio às aprendizagens não-realizadas. Apesar de, no agrupamento das informações dos diferentes documentos, ficar clara a opção pela promoção automática, ainda havia contradições na interpretação. A fala de duas professoras de Língua Portuguesa demonstra isso.

> É, porque ela vai. Você só pode reprovar se ela não fizer nenhum trabalho, mas ela faz as provas. As provas ela faz, eu não sei de que jeito lá, mas ela faz. E ela não falta muito, então ela vai passar sim, é assim que é a avaliação, viu? (PLP1).

> Pode. Eles... É porque o nome é retido. Eles foram retidos. Como o ciclo é uma coisa mais, assim, aberta. Eles estão achando que eles vão passar, eles sabem (PLP1).

> Eu acho que em todas, porque só ia reprovar, ficar retido, se ficassem em todas. Mas eu não queria, mas a diretora falou pra mim: *Professora, como é? A sua opinião?* Eu falei: *a gente fica meio preso... MARIA está lá dizendo para não reter ninguém, e vocês querem reter?* Um é porque faltava demais, o JOSÉ. E a outra menina, RITA, é porque é brincalhona demais. Comigo... Eu sou mãezona na sala de aula, entende? Eu entendo quando o menino é brincalhão, isso e aquilo, mas os outros professores não entenderam o jeito dela. E aí acharam que ela era atrevida, que ela era isso, que ela era aquilo, então ela ficou. Foi no conselho de ciclo (PLP1).

> Mas não é só isso aí não, tem muito mais. Tem um outro menino na classe também, que aconteceu isso, JOÃO, que era um bom aluno de português, mas os outros professores quiseram que ele ficasse reprovado, e ele... Vê o que está acontecendo com ele esse ano, ele não vai. Cada vez que ele chega

> na sala eu digo: *JOÃO meu filho, você vai ser reprovado por falta – Ah, deixe comigo professora, deixe comigo*. Ele vai reprovar (PLP1).
>
> E na 1ª série o aluno tem que se apropriar desse conteúdo para passar para uma 2ª série; na verdade a gente viu que o aluno amadureceu em outras atitudes, em outros conhecimentos, que não precisa mais repetir numa 1ª série, para adquirir aquele conhecimento que ele não conseguiu. Ele vai para um 2º ano daquele ciclo, para dar continuidade àquele determinado conteúdo, que ele não aprendeu naquele momento. Então não há mais aquela coisa severa, bruta, e muito pouco edificante, da reprovação. Quando a gente elimina a reprovação, a gente já dá ao aluno a oportunidade da auto-estima. Ela é elevada. Você se sente mais um perdedor se ficar sempre repetindo, repetindo. Ele tem uma progressão continuada (PLP2).
>
> Pode, pode ser retido se ele faltar, se ele faltar muito durante... Ele tem que ter uma porcentagem. Isso aí ainda é o MEC que garante, que ele tem direito de ter as 800 horas em 200 dias letivos; ele tem esse direito, mas se o aluno por algum motivo, não completou esse horário, não completou essa carga horária, ele poderá ficar retido, naquele ano do ciclo (PLP2).

No primeiro documento – "Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar" – publicado pela Rede, reeditado pelo terceiro, ora ficava claro que não haveria retenção de alunos, nem de um ciclo para o outro, mesmo que não houvesse a constituição das competências, pois o que deveria haver era a garantia das aprendizagens, ora não explicitava o que é a reconstrução do processo, pois lá se falava:

> a progressão do aluno dar-se-á através de passagem de ano para ano, dentro do mesmo ciclo, e de um ciclo para o outro, de forma contínua. Os alunos que não constituírem as competências definidas precisarão, na trajetória, alcançá-las, vivenciando a reconstrução do processo, de modo a garantir o tempo e as formas de aprendizagem a elas necessários (RECIFE, 2002a, p. 55 e RECIFE, 2003a, p. 165).

A promoção automática só foi ratificada no terceiro documento – "Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos" – reedição do primeiro, quando ampliou a redação daquele parágrafo, destacando,

> ...que entre um ciclo e outro, além de todas as possibilidades de reorganização que poderão surgir no âmbito da autonomia da instituição escolar, serão assegurados espaços complementares de aprendizagem àqueles que não alcançarem as competências nos tempos regulares definidos para cada ciclo (RECIFE, 2003a, p. 165).

No quarto e mais recente documento – "Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais - leituras complementares" – que falava, especificamente, sobre a avaliação nos ciclos, a clareza também ficava ofuscada, pois se afirmava que

> a progressão do aluno ocorrerá, independentemente da idade e do tempo em que esteja na escola e, para tanto, faz-se necessário que as suas competências sejam avaliadas e registradas pelos professores e pelo Conselho de Ciclo para assegurar, no percurso e de forma continuada, as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento (RECIFE, 2004b, p. 5).

Por um lado, interpreta-se que a progressão do aluno se dará automaticamente, tendo a escola que assegurar as condições para a aprendizagem. Por outro, como há o condicionamento às competências, ainda que estas devessem ser avaliadas para garantir a aprendizagem e consequentemente a progressão, uma leitura menos atenta poderia interpretar que só haveria progressão se houvesse a constituição das competências.

No mesmo documento afirma-se que a

> ...progressão de um ciclo para o outro se dá quando o processo de avaliação identifica que foram efetivamente construídas as competências fundamentais. A progressão de um ciclo para o outro, para os alunos que, ao final do último ano de cada ciclo, não constituírem as competências definidas, ocorrerá, também, com a simultaneidade de sua inserção nos Espaços Ampliados de Aprendizagem (RECIFE, 2004b, p. 6).

Isso, conforme ao alertado anteriormente, levaria a entender, no primeiro trecho do parágrafo, que poderia haver a retenção do aluno entre o último ano de um ciclo e o primeiro de outro, caso esse aluno apresentasse deficiência na construção das competências. Mas, no trecho seguinte, esse tipo de interpretação é evitada. Em contrapartida, também se afirma no documento que

> faz-se necessário, então, assegurar uma política de *progressão continuada*, na qual o aluno tenha o direito de avançar, gradativamente, em seus estudos, cabendo à escola oferecer condições necessárias para que se garanta a sua aprendizagem, ampliando os tempos e espaços além daqueles oferecidos em sala de aula (RECIFE, 2004b, p. 8).

E, nesse caso, o que não haveria era a retenção entre anos de um mesmo ciclo, podendo haver entre ciclos diferentes.

Para confirmar ainda mais essas difusas interpretações acerca da retenção e progressão do aluno na implantação dos ciclos na Rede, em 2005 uma instrução foi editada para orientar a questão, ratificando as contradições indicadas. Entretanto o importante é que o ciclo deve encontrar mecanismos seguros e sistematizados para garantir as aprendizagens, e aqueles alunos que não conseguirem precisarão fazê-lo em outros espaços, gerando a superação das não-aprendizagens.

Mesmo com essas informações ofuscadas e difusas, somos levados a afirmar que a Rede adotou a promoção automática, não havendo retenção do aluno, a não ser por falta. E os

alunos que não constroem as competências planejadas, seguem para o ano ou ciclo seguinte, dando prosseguimento à escolarização, mas são encaminhados para os espaços ampliados de aprendizagem a serem vivenciados em paralelo ao turno regular.

> Quando ele está nas competências, é que você pode colocar o seguinte. O aluno vai ser repetido, geralmente é por falta. Nas competências, ele fica, você tem que voltar, no segundo momento, ali que tem uma parte, é, orientações para o próximo ciclo (PEF2).

> Caso ele não tenha atingido a competência, ele volta, fazendo uma espécie de acompanhamento, entendeu? Extra. Hoje mesmo já aconteceu, aproveitando esse recesso e trazendo já os alunos que não atingiram as competências, como uma espécie de aula de reforço (PM2).

É no centro dessa questão da retenção e progressão dos alunos que, na Rede, foram instituídos, em 2003, os Espaços Ampliados de Aprendizagens[108]. Além dos diversos procedimentos para a retomada das aprendizagens em sala de aula, o professor poderia encaminhar, para esses Espaços, os alunos que não conseguissem desenvolver as competências definidas para cada ciclo. Os Espaços Ampliados de Aprendizagens eram um

> Conjunto de processos, procedimentos e atividades pedagógicas, complementares às ações da sala de aula regular, destinados a garantir a constituição das competências definidas, para cada ciclo, aos alunos que não as atingiram no processo previsto. [...] Eles funcionarão em horários diferentes aos das aulas regulares numa organização que propicia a permanência da convivência do aluno com sua turma de origem (RECIFE, 2004b, p. 5).

Para o professor, o espaço ampliado é um tipo de reforço, levando o aluno a ter um acompanhamento específico em relação às suas dificuldades de aprendizagens.

> O espaço ampliado, que é chamado reforço, já é previsto dentro do projeto pedagógico da escola. Esse projeto do espaço ampliado está sendo oferecido paripasso com o projeto da escola. Enquanto você vai verificando os conselhos de ciclos que aquele aluno não está com um aprendizado significativo, automaticamente, ele já está indo para esse espaço ampliado. O que é esse espaço ampliado? É um reforço. Não é um reforço no sentido de tirar o aluno da sala de aula e praticar com ele aquela disciplina, não, mas dentro da sala de aula, o professor se debruçar mais sobre aquele tipo de conteúdo que mais... Se ele não consegue sozinho e o coordenador pedagógico não está conseguindo, pode solicitar a presença de um estagiário. O que esse estagiário faria? Uma divisão com esse professor na

[108] Hoje outros procedimentos funcionam como momentos complementares de estudos, tais como o Projeto Alfabetização e Letramento: compromisso de todas as áreas, o Programa Manoel Bandeira de Formação de Leitores e o MAIS (Movimento de Aprendizagens Interativas). No entanto, não temos informações detalhadas pois fugiu ao objeto de nossa pesquisa. Para maiores informações sugerimos consultar http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/letramento.php e http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/leitura.php.

> turma, o professor ficaria com esses alunos que estão precisando mais desse apoio nesse momento e o estagiário ficaria com o outro grupo que já está desenvolvido, melhor desenvolvido, fazendo uma outra atividade pedagógica também (PLP2).

Como podemos perceber nas falas dos professores, a Rede Municipal de Ensino do Recife possuía, com a exceção do ensino médio, presente em apenas duas escolas, um regime anual por ciclos. Somente o ensino médio funcionava num regime semestral modular. Neste último, existiam cursos de educação profissional de nível técnico, um em contabilidade e outro em normal médio (chamado pelos professores pedagógico ou magistério, devido a legislações anteriores)[109].

> Porque assim seria interessante, aqui, uma reivindicação da gente. É o pessoal de Módulo ter uma caderneta só, por exemplo. Agora o Ensino Médio lá parece que é modular. Ele... Ele... Porque lá é Pedagógico. A gente é contabilidade (PEF2).

> No magistério são 4 horas-aula porque o curso deles é em módulos, aí é melhor, mas na 7ª e 8ª, como é 2 horas-aula por semana, eu tenho que ter a seqüência (PA1).

> Contabilidade que é lá na ESCOLA B. Eu sou daqui da ESCOLA A. Aí no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano, eles vão trocando as disciplinas. Faz seis agora e seis no próximo semestre. Pronto, agora eu vou trabalhar com outro grupo o 2º D, trabalhei com o 2º B, agora vou trabalhar com o 2º D. Agora quem estava comigo com história, com sociologia, com filosofia, vai para química, física, biologia e matemática. E quem estava com matemática vem para cá. Vai fazer arte, história, sociologia (PA1).

> Esse regime modular nasceu da idéia de oferecer um ensino médio ao aluno e oferecer um ensino profissionalizante concomitantemente, então a gente fez uma reforma do ensino médio. Eu participei inclusive da reforma em língua portuguesa, eu preparei um trabalho de... A partir dos PCN a gente fez uma seleção de conteúdos, seleção de... E principalmente uma concepção de língua, do professor de língua portuguesa. Nós trabalhamos aí e depois fizemos o ensino modular, ou seja, o aluno terminava o primeiro e o segundo módulo do ensino médio e tinha o direito de fazer o ensino profissionalizante de contabilidade e, no outro colégio, o ensino profissionalizante seria oferecido de magistério. Então o ensino médio modulado ficou assim, o primeiro semestre e o segundo semestre, o aluno tem as disciplinas de humanas, dentro daquela grande divisão das três áreas e no outro semestre ele teria mais de exatas e a gente ficou mesclando assim (PLP2).

[109] Mesmo com os cursos profissionais, a formação básica geral era a centralidade e a técnica a complementaridade, pois, além de se configurar como terminalidade para muitos alunos, o ensino médio, como em outras realidades escolares, era sinônimo de continuidade de estudos, vislumbrando o ensino superior. Nesse último caso, a Rede tinha instituído, por via de um convênio com a Universidade de Pernambuco (UPE), o Programa Porta para a Universidade, funcionando aos sábados e domingos.

Esse regime semestral modular reunia disciplinas de determinada área de conhecimento, duplicando sua carga horária semanal, para dar conta das competências e conteúdos estabelecidos para o ano inteiro. No módulo seguinte, as disciplinas que não haviam sido oferecidas, no semestre anterior, eram tratadas da mesma forma.

> Ele é em módulos; os alunos tem educação Física 04 vezes na semana. E a gente dá aula de Educação Física no Módulo de linguagem, é... O módulo são 06 meses. É seis meses, eles têm algumas disciplinas de aulas, dentro das disciplinas (PEF2).

Seguindo orientações internas à Rede, as disciplinas curriculares possuíam uma distribuição de carga horária semanal diferenciada entre si. No ensino fundamental II, num regime anual por ciclos, a Arte possuía aula 2 vezes por semana, Educação Física 2 vezes por semana, Língua Portuguesa 6 vezes e Matemática 5 vezes por semana. No semestral por módulos, no ensino médio, a Arte tinha aula 4 vezes por semana, Educação Física 4, Língua Portuguesa 10 e Matemática também 10 vezes por semana.

Na fala dos professores foi possível perceber que as aulas de quase todas as disciplinas aconteciam no horário de aula regular do turno do aluno, a não ser a Educação Física, que, na maioria das escolas, acontecia no contra turno. É o que vai ser chamado pelos professores de *aula fora da grade*, referindo-se, portanto, à aula que é fora do horário do turno no qual o aluno é matriculado, embora existisse, em pouquíssimas escolas, a aula de Educação Física no turno regular do aluno. Vejamos algumas falas.

> A aula é fora da grade. Eles estudam de tarde e eu dou aula de educação física de manhã, que é no horário das crianças pequenas, que é o 1º e 2º ciclo (PEF1).

> Eu sei porque no Estado eu sinto isso, a minha aula não é na grade. Eu sinto, mas eu sempre procuro estar presente, mas quando tem uma reunião, alguns conselhos de escola de classe mesmo, aí não tem como eu participar do conselho de classe. Aqui na Prefeitura, eu acho que tem que ter estrutura, sabe? Que aqui fez um tumulto danado... Mas a gente conseguiu fazer alguma coisa, quando melhorou... Nem sempre foi na grade, isso é recente, tem alguns anos (PEF2).

O fato da aula de Educação Física ser no turno regular do aluno, assim como acontece com as demais disciplinas, gera pontos positivos e negativos. Por um lado, o professor destaca as dificuldades estruturais, como a inexistência de banheiro; por outro, a satisfação dos pais perante os horários e as questões financeiras.

> Eu acho, eu acho, tem mais beneficio do que prejuízo. É. Porque, olhe, tem que ter um banheiro, que comporte. Porque de qualquer forma, os meninos têm que ir ao banheiro, seja pra lavar o rosto, e... (PEF2).

> É adequado JOSÉ, é adequado. Porque nós temos atualmente. A partir desse ano, nós estamos com 6 aulas diárias. Cada uma com 45 minutos, está entendendo? Justamente porque houve uma necessidade de atender à própria disciplina de educação física dentro da grade curricular. Porque, antes, existia um certo impasse. O professor de educação física, inclusive, até segundo eles, não digo escravizados, mas ficariam um pouquinho fora, porque o aluno tinha que fazer educação física fora do horário de aula. Ou ele começaria muito cedo ou muito tarde, então ficaria nesse impasse. Então a partir desse ano, não sei se tem algum critério administrativo, não sei se foi uma solicitação do próprio professorado, está entendendo? Sei que esse ano aconteceu isso. Eles estão trabalhando dentro da grade curricular (PM2).

> Aceitaram numa boa. Ao contrário, houve até satisfação do próprio pai, porque os pais ficavam preocupados, porque o aluno tinha que chegar um pouco mais cedo para poder participar da educação física (PM2).

> Porque era fora da grade. Se ele estudava à tarde, ele tinha educação física de manhã. Se ele estudava de manhã, fazia educação física à tarde, então ficava nesse impasse. Tinha criança que não podia vir duas vezes para a escola, porque não tinha condição de passagem etc, etc. Tudo isso, JOSÉ, foi sendo... Foram sendo somados, está entendendo? E chegou-se a essa conclusão... Inclusive, muitos pais ficaram mais satisfeitos, e o próprio aluno, porque não estavam levando falta, está entendendo JOSÉ? Porque ele vinha para a escola de manhã e usava o seu passe. E à tarde ele não podia vir porque não tinha mais passagem. Houve uma aceitação fora-de-série (PM2).

Para finalizar o reconhecimento das instâncias da Rede, apreendemos das falas dos professores que a política curricular municipal estruturou a proposta pedagógica e as ações docentes a partir do conceito de competências, seguindo as orientações contidas na política educacional da União, em especial na legislação educacional do Ministério de Educação, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) e na resolução acerca das diretrizes curriculares do ensino médio, pois as diretrizes dos demais níveis da educação básica não sugerem o trabalho com as competências e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apesar de procurar não seguir os parâmetros para sua organização curricular.

Na Proposta Pedagógica, são listadas competências para as áreas de conhecimento, para cada componente curricular e para os eixos temáticos dos saberes escolares.

> Como a proposta da Rede, no caso específico de matemática, não só especificamente matemática, mas no geral, ela está regida por competências e, no caso específico de matemática, por eixos temáticos; nós chamamos eixos temáticos... (PM1).

> Então aqui eu vou listar as competências da área que eu vou trabalhar esse ano, tá? E as competências dos componentes curriculares. Os conteúdos, como eu vou dar essas aulas, e como é que eu vou avaliar (PLP1).

A Pedagogia de Projetos também aparece, particularmente, na fala de alguns professores, usando como forma metodológica de materialização dos ciclos e das competências. No entanto, isso se apresentava na autonomia das escolas em seguirem ou não, experimentarem ou não essa pedagogia, não sendo uma recomendação da política curricular da Rede e sim localizada em algumas escolas e algumas experiências realizadas, principalmente oriundas da formação continuada dos professores.

> O aluno ia ter menos disciplinas que iam ser divididas por área de conhecimento. É. A gente ficaria mais fácil trabalhar com o projeto. Como está sendo mais fácil trabalhar com eles. Trabalha esses projetos que fica tudo na... (PEF2).

> É optativo, infelizmente, porque na minha cabeça, JOSÉ, eu pensei que, se a gente trabalhasse junto, interdisciplinarmente, seria muito mais fácil. Tanto é que no primeiro ano dessa implantação, desse módulo, implantação de ciclos na prefeitura, eu consegui que nos primeiros anos, a gente trabalhasse interdisciplinarmente, então nós fizemos um projeto chamado "o cão sem plumas" que é a partir de um texto de João Cabral de Melo Neto, que tem esse título. E o que é que eu queria nesse momento? Que os alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e também do 3º e 4º ciclo, se envolvessem com o Rio Capibaribe, com todos sentidos, em todas... O que você pudesse puxar do Rio Capibaribe, para as diversas disciplinas. Nós conseguimos fazer então... Geografia se envolveu, literatura, arte, matemática, sociologia e também... Deixa ver qual foi a área que também se envolveu... Bom, dessas aí é que eu estou lembrando. Bem, agora, esse projeto foi interdisciplinar. No final do ano, nós apresentamos um trabalho à SBPC sobre esse material, então cada professor trabalhou e achou ótimo, só que dá muito trabalho para acontecer (PLP2).

Vimos, enfim, como se expressam as ambigüidades, dúvidas e conflitos nas elaborações e ações da política curricular na Rede Municipal de Ensino do Recife, tanto nos documentos como nas falas dos professores.

3.2 ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE: QUALIDADE SOCIAL, COMPETÊNCIAS E CICLOS DE APRENDIZAGEM

A partir da análise documental dos fundamentos da política educacional da Gestão 2001-2004 da Prefeitura do Recife, percebemos que a Rede Municipal de Ensino do Recife, inserindo-se no atual contexto sócio-educacional vivido no Brasil, formulou e implementou uma política curricular, cuja compreensão de currículo, baseando-se numa concepção crítica e emancipatória, procurou superar uma concepção clássica ou mesmo tecnocrática, principalmente diante do abandono da organização seriada dos saberes e das disciplinas escolares, fazendo opção por uma a partir da noção de competências e dos ciclos de aprendizagem e ainda fundamentando-se na perspectiva da Educação como Qualidade Social.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002b) configurava-se como uma versão preliminar, produto de discussões coletivas entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores, gerentes dos departamentos e equipe pedagógica, mas já em vias de conclusão de sua revisão geral por parte dos professores, objetivando a elaboração da versão final.

Após o processo eleitoral de 2004, outras prioridades de gestão foram estabelecidas[110], fazendo com que o processo de elaboração da versão final não tivesse continuidade nem fossem publicadas as que estavam concluídas.

A versão preliminar da Proposta é constituída por um texto de apresentação, outro de explicitação da compreensão da Gestão sobre o entendimento e fundamentos da Proposta e diversos outros textos, elaborados por professores da Rede, nas três diferentes áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nessa as áreas são extendidas para a organização dos demais níveis de escolarização, por reconhecer a inter-relação existente e necessária entre elas e os componentes curriculares da educação básica. Assim as três áreas passam a compor o currículo da educação básica nas escolas municipais.

São, portanto, componentes curriculares da área das Ciências da Natureza e Matemática: Física, Química, Biologia e Matemática; da área das Ciências Humanas: História, Geografia, Introdução às Leis Trabalhistas e o Ensino Religioso e da área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Informática.

A área de Ciências da Natureza e Matemática procura superar a especialização exagerada que leva à fragmentação do saber.

> Desse modo, a partir da realidade, do cotidiano e ao mesmo tempo sem perder de vista a totalidade, num permanente diálogo entre teoria e prática,

[110] Mesmo tendo reeleito Prefeito e Vice-Prefeito, a Secretaria de Educação do Município, em 2005, passou por modificações na equipe dirigente.

> e de modo interdisciplinar, esta área volta-se para a compreensão, conhecimento e transformação do mundo (RECIFE, 2002b, p. 48).

A área de Ciências Humanas deve proporcionar aos alunos o conhecimento de si mesmos, com vistas ao estabelecimento de relações sociais pautadas na solidariedade e na afetividade, levando-os a se situarem no tempo e no espaço, estabelecendo relações entre diferentes momentos e espaços e compreendendo os significados da identidade, da sociedade e da cultura (RECIFE, 2002b).

A área de Linguagens e Códigos configura-se como a articulação das diferentes formas de expressão e de comunicação, contemplando as possibilidades científicas, artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo, tendo como objetivo maior "possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos sociais com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor" (RECIFE, 2002b, p. 10).

Esta última, por contemplar três das disciplinas delimitadas em nosso objeto de estudo (Educação Física, Arte e Língua Portuguesa) e podendo a Matemática (quarta disciplina focalizada nesse estudo) também ser interpretada como tal, mereceu uma reflexão acerca de seu significado e origem.

A origem da linguagem levou os estudiosos a estabelecerem várias reflexões e a perceberem que suas distintas possibilidades de surgimento não são excludentes entre si. É bem provável que a linguagem tenha relações em todas as diferentes fontes (Chauí, 1995):

1. Origem onomatopéica: imitação dos sons animais e naturais;
2. Origem pantomímica: imitação dos gestos ou encenação, indicação de um sentido;
3. Origem vital: as necessidades vitais de comer, beber, abrigar-se, defender-se gerou a necessidade de comunicar-se melhor;
4. Origem afetiva: nasce das expressões de emoções, particularmente do grito, que exprime medo, surpresa, alegria ou ódio.

Perguntamos, junto com Chauí (1995): a linguagem é natural ao homem? Essa discussão levou séculos, chegando-se à conclusão de que a linguagem é, de fato, natural ao homem, pois os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permite se expressarem; já as línguas são convencionais, pois surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas determinadas, enfim, são culturais.

> A linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes [...] A linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de idéias, valores e sentimentos. Ela implica, portanto, uma

> totalidade estruturada, com princípios e leis próprios a qual pode ser conhecida, exprimindo objetos que indicam, designam ou representam outros. A linguagem possui três funções: 1- denotativa, indicando, apontando para as coisas; 2- comunicativa, estabelecendo relação entre as coisas e; 3- conotativa, exprimindo sentidos ou significados diferentes em relação a pensamentos, sentimentos, valores etc. (Chauí, 1995, p. 137; 141).

Na Proposta da Rede, em todas as áreas, inclusive na área de Linguagens, são sempre estabelecidas fundamentações teóricas e competências gerais de cada área e, para cada componente curricular que as constitui, são descritas, a partir das especificidades, compreensões sobre as concepções de seus objetos de conhecimento, opções teórico-metodológicas e político-pedagógicas, eixos temáticos para delimitação de conteúdos de ensino e competências específicas.

Na gestão 2001-2004, a Secretaria de Educação do Recife, reconhecendo-se formuladora, indutora e implementadora de políticas públicas, caminhava em direção à construção de um projeto social com novos rumos para o Brasil, fazendo opção por seguir e produzir um referencial socialista de organização política e social de propriedade e dos meios de produção, tendo por intenção, no setor educacional, contribuir para reorientar a sociedade numa perspectiva de uma educação com Qualidade Social. Para isso, pautava-se nos princípios éticos da solidariedade, da liberdade, da participação e justiça social e fundamenta-se em três eixos: 1) educação sob a ótica do direito; 2) cultura, identidade e vínculo social e 3) ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva[111] (RECIFE, 2003a e 2002b).

A educação buscava contribuir com a formação de sujeitos capazes de dialogar com os complexos desafios do atual contexto sócio-político brasileiro, possibilitando-lhes não uma mera afirmação nas relações de competitividade e por vezes premiação dos bem-sucedidos, mas uma consciência de si mesmos e do outro, uma co-responsabilidade e um respeito às diferenças (RECIFE, 2002b).

Defendia-se uma aproximação com um paradigma sócio-interacionista, centrado principalmente no pensamento vigotskiano, compreendendo que "o homem aprende e se desenvolve na relação com o outro social. É interagindo com o outro que ele constrói a objetividade do conhecimento e também a subjetividade, constituindo-se, assim, como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura" (RECIFE, 2002b, p. 5).

Na intenção de que o aluno soubesse lidar com a informação e não simplesmente a retivesse e, ainda mais, com o desejo de superar o modo de aprender fragmentado do conhecimento, é que foi adotado na Proposta o conceito de competência para orientar a

[111] A esse respeito consultar, respectivamente, Cavalcanti Filho (2003), Martins (2003) e Pavão (2003).

prática pedagógica, fundamentando-se em Philippe Perrenoud (1999, 2000a, 2000c, 2000d) e em Marise Nogueira Ramos (2001a e 2001b), como mostram os extratos dos documentos.

> ...a educação busca formar um sujeito que seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (RECIFE, 2002b, p. 5).
>
> A escola precisa formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos dentro e fora da escola, ou seja, formar sujeitos competentes (RECIFE, 2002b, p. 7).

O conceito de competência, nessa Proposta, apresenta-se como a capacidade de conjugar diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade, articulando não apenas os conhecimentos formais, mas também uma gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que passaram a constituir a própria subjetividade dos indivíduos. Esta articulação se constrói a partir das necessidades diárias da vida, das emoções e do enfrentamento com situações desafiadoras. (RECIFE, 2002b).

Competências essas a serem desenvolvidas junto aos alunos a partir de um currículo organizado em ciclos de aprendizagem. Este currículo tinha a pretensão de contribuir com a construção social das aprendizagens escolares referenciadas pelas práticas sociais, sendo compreendido em uma dimensão ampliada, indo além dos conteúdos acadêmicos convencionados. Seu foco plural contemplava os saberes como processos sociais e institucionais, os símbolos e os valores, as competências e habilidades múltiplas próprias da complexidade humana (RECIFE, 2003a).

O currículo foi organizado em ciclos de aprendizagem, compreendidos pela Rede Municipal como uma forma de organização dos saberes escolares nos tempos e espaços pedagógicos, pressupondo a aprendizagem como um movimento contínuo, processual, coletivo, interdisciplinar e cumulativo. A idéia central era romper com um processo linear que convencionalmente vem organizando os saberes por uma lógica seriada e disciplinar nos currículos das escolas. Sintonizando-se com a perspectiva sócio-interacionista e com a visão dialética de história, essa compreensão de ciclos fundamenta-se em cinco princípios para sua configuração, são eles:

1- Igualdade: possibilidade de acesso ao conhecimento e permanência de todos na escola de educação básica;

2- Reconhecimento das diferenças: compreensão das distintas possibilidades de cada aluno, as quais se expressam pela heterogeneidade dos diferentes ritmos e processos de aprendizagem;
3- Inclusão: garantia da igualdade para a inserção do aluno nos espaços e tempos escolares;
4- Integralidade: superação da fragmentação do conhecimento, entendendo-o como algo contínuo, dinâmico, dialético e dialógico;
5- Autonomia: capacitação do sujeito para a reflexão, o debate e a tomada de decisões a partir dos interesses que são importantes para o indivíduo e relevantes para o coletivo (RECIFE, 2003a, 2004).

A partir dessa organização e fundamentos, destacamos três elementos para evidenciar as bases conceituais da política curricular da Rede.

3.2.1 A Educação na perspectiva da Qualidade Social

Na política curricular da Gestão 2001-2004 da Prefeitura do Recife, apresentava-se como base o conceito de Educação como Qualidade Social, tomado como orientação no Projeto Político-Pedagógico, no intuito de construir uma educação radicalmente democrática.

Muitas vezes vemos expressões como esta (qualidade social) serem usadas constantemente por projetos sociais diversos. Esse fato nos deixa confusos e sem saber em que projeto acreditar e a que se aliar, considerando-os, em alguns momentos, até como projetos similares, pois não conseguimos ver as diferenças essenciais.

Falar em qualidade social nos termos de mais uma expressão ingênua, neutra, de uso corriqueiro por sujeitos que fazem a educação, é pensar em mais um jargão, podendo ser substituído por qualquer outro jogo de palavras. Na verdade, essa pretensa ingenuidade e neutralidade expressa uma intencionalidade política com uma determinada responsabilidade para com os poucos que, ao longo de mais de 500 anos no Brasil, vêm procurando construir uma hegemonia em prol de privilégios privados.

No entanto, devemos falar em qualidade social como conceito que representa uma concepção de homem e mulher, um comprometimento político, uma compreensão educacional, buscando construir uma sociedade mais justa para a maioria da população.

É neste segundo sentido que localizamos o conceito de Qualidade Social empregado na política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, sendo, portanto, uma categoria

central nos discursos e ações de um movimento da sociedade civil organizada, a qual procura materializar uma educação no bojo de uma posição política democrático-popular.

É no Plano Nacional de Educação (PNE) – proposta da sociedade brasileira (PNE, 1998), que encontramos registro mais sintético e sistematizado da perspectiva da Qualidade Social, embora o Plano Nacional de Educação – MEC, sancionado em janeiro de 2001, na forma de Lei (n.º 10172), também trate do termo qualidade social. No entanto, nesta lei, o termo tem um sentido corriqueiro (BRASIL, 2001).

> A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais (BRASIL, 2001).

O PNE – proposta da sociedade brasileira – representa um movimento de luta dos setores organizados da sociedade civil que vêm procurando, ao longo de várias décadas, construir uma sociedade mais justa socialmente. Mas foi a partir da promulgação da nova Constituição Federal em 1988 que esses setores iniciaram um agrupamento para, por via da construção de uma LDB, repensar a educação brasileira. No entanto, esse movimento foi golpeado com o projeto de LDB que nós conhecemos hoje, sancionado em dezembro de 1996.

Porém, mesmo antes da promulgação desta Lei, a ANDES-SN, em fevereiro de 1995, tomou iniciativas numa discussão e elaboração de propostas para uma política educacional brasileira. Surgiu, então, o I CONED, realizado em julho de 1996, em Belo Horizonte, cujo tema central foi "Educação, Democracia e Qualidade Social – construindo um plano nacional de educação".

A partir de então, entidades acadêmicas, sindicatos, movimento estudantil, movimentos populares, secretarias municipais de educação de governos democrático-populares e parlamentares progressistas organizaram-se para sistematizar e ampliar um documento que representasse um projeto de educação o qual pudesse se contrapor radicalmente à concepção mercadológica de educação e sociedade. Assim, ao longo de dois anos (1996 e 1997), vários encontros, seminários, debates regionais, cinco eventos nacionais subsidiaram a construção do PNE. Essa construção vem sendo continuamente refletida até o presente momento.

Na perspectiva da Qualidade Social, a educação inteciona: 1) colaborar para a construção de um projeto social que procure dignificar o homem e não o mercado "livre"; 2)

ser entendida como um instrumento de formação ampla e de luta pelos direitos da cidadania e emancipação social, colaborando na preparação de pessoas e da sociedade para a responsabilidade de construir coletivamente um projeto de inclusão, justiça e qualidade social para o país; 3) formar, no âmbito escolar, sujeitos aptos ao questionamento, à tomada de decisão, às ações coletivas; 4) considerar/conceber o aluno como sujeito ativo, crítico, construtor de sua própria história, cultura e vida sociais e organizar-se para desencadear a descoberta, a problematização, a escolha e a integração do conhecimento (PNE, 1998).

3.2.2 A Pedagogia das Competências e a apropriação da Rede

O movimento de apropriação do conceito de competência na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002), indica, nas argumentações, três categorias: 1) A concepção de sociedade a qual defende, remetendo-nos ao conceito de *Projeto Histórico*[112] de Freitas (1995); 2) O entendimento da função social da escola, aproximando-nos do conceito de *Projeto Político-Pedagógico*[113] de Veiga (1995); 3) A compreensão de currículo, levando-nos a tratá-la como *Projeto Curricular*[114].

O movimento de apropriação do conceito de competências na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002) constitui-se no âmbito de uma teoria curricular crítica, pois ao invés de ser construído por especialistas, como um currículo formal a ser aplicado pelos professores da Rede, faz opção por construir paulatina e coletivamente uma proposição, retratando os avanços e os limites existentes na realidade educacional do Município.

Essa opção procura materializar uma intencionalidade política em favor da maioria da população da Cidade, considerando a historicidade dos sujeitos, inclusive a do professor,

---

[112] "Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins" (FREITAS, 1995, p. 57).

[113] Projeto Político-Pedagógico é algo mais que agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas, não é algo para ser arquivado ou encaminhado às autoridades, mas é algo que busca um rumo, uma direção. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. E é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos. O Projeto político-pedagógico é, portanto, um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

[114] Visto que o termo projeto aparece nas outras categorias analíticas e ainda pelo fato das três se configurarem enquanto planos, intentos, pretensões, remetendo-nos ao sentido etimológico do termo – lançar para adiante, resolvemos aqui usar a expressão projeto curricular.

fazendo com que o docente não seja um mero receptor e executor de políticas educacionais, mas sim um profissional organicamente engajado, inclusive no processo de formulação e implementação da política curricular.

Por certo, fica evidente que a Proposta da Rede faz alusão ao lema *aprender a aprender*, na versão da Proposição da UNESCO (Delors, 1998), e tem referências na Pedagogia das Competências. No entanto, pensamos que essas referências chegam à política de educação municipal por via da legislação educacional do Ministério de Educação e são reapropriadas e ressignificadas no âmbito de um Projeto Curricular Emancipatório, de um Projeto Político-Pedagógico com Qualidade Social e de um Projeto Histórico com Referências Socialistas.

A noção de competência da Proposta da Rede tem fundamentos em Perrenoud (1999, 2000a, 2000c, 2000d) e em Ramos (2001a e 2001b), sendo delimitada, não em função da força do mercado, mas como elemento constituinte da subjetividade humana, elaborada no seio das contradições sociais, reconhecendo que tal força é uma expressão das mudanças ocorridas na sociedade, para, inclusive, poder compreendê-la criticamente e enfrentá-las, assumindo uma postura de sujeito histórico co-responsável por suas transformações.

3.2.3 Os ciclos de aprendizagem e a compreensão na Rede

Na busca pela superação da seriação, a Rede Municipal de Ensino do Recife propôs a organização curricular por ciclos. Passemos a analisar a compreensão dos ciclos de aprendizagem na política curricular da Rede, retomando as mesmas categorias analíticas que foram usadas para evidenciarmos a apropriação da noção de competência: 1) Projeto Histórico, 2) Projeto Político-Pedagógico, 3) Projeto Curricular.

Nos meios e fins para a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede, fica explícita uma opção por um Projeto Histórico com referências Socialistas. Essa proposição de organização curricular expressa uma intenção pedagógica que reconhece o percurso e o processo de construção das contradições sociais, deixando evidente que essa intencionalidade se materializa em meio a conflitos, disputas e defesas ideológicas distintas, tendo, de um lado, as idéias da economia de livre mercado, voltadas para a manutenção do capitalismo e, de outro, uma organização política e social da propriedade e dos meios de produção a partir da classe trabalhadora, almejando a construção do socialismo.

A intenção é que a formação dos sujeitos insira-se numa educação para a cidadania, entendendo que esta deva sair do sentido de direito individual a um produto, a um bem, a um valor ou mesmo à ocupação das oportunidades pessoais e ir em direção a uma condição de pertencimento coletivo e simbólico diante das lutas pela universalização dos direitos sociais básicos, tais como moradia, saúde, educação, lazer, percebendo a cidadania como um exercício, inclusive de deveres sociais e co-responsabilidade diante de si e dos excluídos da inserção na sociedade mais ampla (RECIFE, 2003a).

Assim, fundamenta-se em princípios éticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social e pauta-se nos eixos da educação sob a ótica do direito; da cultura, identidade e vínculo social e da ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva (RECIFE, 2003a e 2002).

O Projeto Político-Pedagógico presente no currículo organizado por ciclos de aprendizagem deixa explícito o compromisso com a formação do cidadão e da sociedade, configurando-se como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas das escolas que compõem a Rede e de busca de alternativas viáveis à materialização de sua intencionalidade sócio-educativa.

A política curricular, como vimos nos documentos e nas falas, não é elaborada nem implementada em gabinetes governamentais ou mesmo em ações de curriculistas. Mesmo que essa política tenha sua intencionalidade governamental e possua assessoria de diversos especialistas, compreende-se que o principal sujeito de sua elaboração e implementação é o professor diante do dia-a-dia da comunidade escolar (gestores, outros professores, funcionários em geral, pais e alunos), conforme exemplificamos nos trechos dos documentos abaixo.

Na versão preliminar da Proposta Pedagógica da Rede fica clara uma trajetória de construção coletiva e uma convocação ao professor para a continuidade de elaboração e materialização da política.

> Resultado da discussão compartilhada entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores e equipe técnico-pedagógica da Rede Municipal de Ensino sobre a organização do currículo, este documento busca novas alternativas às questões que emergem do cotidiano da prática pedagógica e requer a contínua contribuição de todos para superar as lacunas nele existentes, apresentando-se, portanto, ora em versão preliminar (RECIFE, 2002b, p. 4).

No livro "Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos", os professores são reconhecidos não só como sujeitos históricos e atores

sociais, possuidores de sonhos e desejos, mas também como criadores e recriadores da implementação do anseios da política curricular.

> Aqui, conjugam-se e concretizam-se, portanto, anseios e ações de sujeitos históricos e sociais que sonham com uma proposta de educação com qualidade social para todos e buscam implementá-la a partir da participação dos atores que criam e recriam laços – vínculos – traduzidos em novos modos de aprender e ensinar e valorizem as diferenças (RECIFE, 2003a, p. 12.

Isso faz com que o docente não seja considerado um simples reprodutor de políticas educacionais, mas um sujeito engajado organicamente, tanto na implementação da política curricular, como na sua elaboração, sendo solicitado e viabilizado seu potencial produtor.

Os ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife procuram materializar esse reconhecimento e consideração por via de um Projeto Curricular Emancipatório, objetivando superar os índices de fracasso escolar e ir, além deles, em busca da qualificação das aprendizagens dos alunos.

O fracasso escolar é comumente expresso pelo alto grau de reprovação e evasão entre os alunos de Redes de ensino, principalmente da educação pública. No caso da Rede Municipal de Ensino do Recife, sem descartar a motivação pelo rompimento com esse círculo vicioso da repetência e evasão, a idéia central do projeto curricular é superar a defasagem idade/aprendizagem, ou seja, não é só encontrar alternativas para que os alunos se mantenham na escola e em sua progressão regular. Os documentos e falas nos levam a afirmar que a Rede instala a progressão por promoção automática e elabora e implementa os Espaços Ampliados de Aprendizagem, mostrando o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Objetiva-se superar, progressivamente, uma lógica formal, padronizada, linear, fragmentada, etapista de lidar com os saberes escolares e preconiza-se que as aprendizagens ocorram em tempos e espaços escolares em situações contextualizadas, diversificadas, interativas e significativas para o aluno (RECIFE, 2004). Como podemos ver

> ...a construção requer um tempo mais extenso para a maturação e para a compreensão dos processos de articulação, reflexão e assimilação do conhecimento por parte do aluno". [...] O conhecimento prévio, em função do contexto sócio-cultural do aluno, de sua vida e de sua experiência sócio-cultural, é considerado, e este, por sua vez, influencia as formas e os tempos diferentes de aprendizagem dos conteúdos trabalhados e das competências construídas (RECIFE, 2003a, p. 134 e 138).

A avaliação passa a se configurar como uma importante dimensão do ato educativo, constituindo-se como forma, momento e recurso processual, contínuo, cumulativo e

qualitativo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Seus registros procuram ir além da notas (números) e conceitos (letras), usando pareceres qualitativos do aluno e da turma, descritos na caderneta escolar, considerando, a análise do professor, e auto-avaliação dos alunos. Esses pareceres passam a servir de orientação, motivação e apreciação dos Conselhos de Ciclos nas escolas.

3.3 OS SABERES ESCOLARES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE

Na política curricular elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino do Recife, a Proposta Pedagógica assume um importante papel perante a constituição dos saberes escolares, pois, como processo de um trabalho contínuo e coletivo, reflete a intencionalidade política da gestão central da Secretaria de Educação e os fundamentos da prática pedagógica docente na gestão da sala de aula e, como produto, estabelece as orientações para a seleção, organização e sistematização do conhecimento.

A Proposta é, portanto, processo e produto da política curricular, configurando-se como fonte epistemológica para a estruturação curricular. Nela, evidenciamos a fonte, a relevância e as teorias pedagógicas para a seleção; os arranjos e disposições para a organização e os princípios metodológicos e avaliativos para a sistematização.

Vemos que as disciplinas curriculares, em especial as delimitadas nesse estudo, seguem elementos da generalidade do currículo, contemplando, em suas proposições, a inserção em uma das três áreas, a concepção de seu objeto de estudo, os fundamentos teórico-metodológicos e político-pedagógicos, os eixos dos saberes escolares e os próprios saberes escolares distribuídos nos ciclos de aprendizagem.

Enquanto Educação Física, Arte e Língua Portuguesa compunham a área de Linguagens e Códigos, Matemática constituía a área de Ciências da Natureza. Cada uma dessas disciplinas vai inserir-se na Proposta a partir de suas particularidades.

3.3.1 Educação Física

Na Educação Física, havia uma versão preliminar, publicada juntamente com todas as demais disciplinas na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife (RECIFE, 2002b) e uma versão final, concluída em 2004. A versão preliminar passou, durante os anos de 2003 e 2004, por revisões e reformulações, chegando à versão final em outubro. No entanto, esta última versão não chegou a ser publicada pela Rede devido à mudança na gestão central da Secretaria de Educação[115].

Nas duas versões, a proposta da Educação Física parte de referências ao fracasso escolar, fundamenta-se nas diretrizes da política educacional da Rede Municipal e localiza os conflitos, resistências e consensos provisórios vividos pela disciplina na sua trajetória, destacando a década de 1980 como momento de aparição de algumas propostas pedagógicas.

Nessas versões, também situa-se o processo anterior de construção de uma proposta de Educação Física ocorrido no final da década 1990, ao qual, após vários estudos, resolveram não manter filiações. É principalmente nesse ponto que as duas versões das propostas vão apresentar diferenciações.

Na versão preliminar de 2002, o objeto de estudo da Educação Física escolar seria o Mover-se. Inspirando-se em Tamboer, citado por Elenor Kunz (RECIFE, 2002b), este era entendido como um dos primeiros sistemas de identificação e apreensão do mundo e das pessoas, sendo a ligação da Educação Física com a área das linguagens.

O Mover-se era compreendido como uma intencionalidade, sempre dirigida por uma compreensão de mundo, pela ação-reflexão, uma interpretação de um mundo de significados relacionados ao contexto sociocultural e uma modalidade ou forma de acordo com uma conceituação espaço-temporal (RECIFE, 2002b).

A partir desse objeto, são listadas as competências e apresentados cinco eixos temáticos, distribuindo seus saberes e habilidades ao longo dos ciclos de aprendizagem, como podemos observar no quadro 17.

Quadro 17: Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Educação Física I.

EIXOS TEMÁTICOS	**SABERES/HABILIDADES** **Ciclos**
Elementos básicos do mover-se	Movimentos de locomoção, manipulação e estabilização
	Esquemas motores e seus significados: Lateralidade, percepção espaço-temporal etc
	Qualidades físicas básicas: velocidade, resistência, força, flexibilidade, coordenação, agilidade, equilíbrio e ritmo

[115] O Coletivo de Professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005), com a devida autorização da Prefeitura, resolveu publicar a versão final numa editora Universitária.

O mover-se e as expressões rítmicas	Brinquedos cantados e variações rítmicas
	Tipos de danças: nacionais, internacionais; populares, folclóricas, clássica; moderna, contemporânea
Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	Jogos populares
	Jogos de salão
	Jogos esportivos coletivos e individuais e suas possibilidades na prática cotidiana
Esporte institucionalizado	Modalidades coletivas: voleibol, futebol, handebol, basquetebol, futsal etc.
	Modalidades individuais: judô, atletismo, ginástica olímpica, ginástica rítmica desportiva
	Treinamento personalizado
	Organizações esportivas: torneios, campeonatos, festivais
	Treinamento esportivo: princípios e métodos
O mover-se e a qualidade de vida	Padrões de beleza e estética
	Efeitos sociais e emocionais do mover-se
	Aspectos anátomo-fisiológicos do mover-se

Fonte: Recife (2002b, p. 46).

A versão de 2004, reformulando a versão preliminar de 2002, situa o contexto inovador que levou às reelaborações. Informa que, no final da década de 1990, novas demandas surgem para o ensino da Educação Física, principalmente as destacadas no contexto histórico e governamental da política curricular nacional.

Essa versão, num movimento de continuidade da versão anterior e até mesmo da proposta de Educação Física de 1996, toma como referência os estudos de Elenor Kunz, os quais se fundamentaram em Tamboer; porém, num movimento de descontinuidade, abandona o Mover-se como objeto da Educação Física escolar.

Mesmo afirmando não manter filiação com nenhuma proposta específica de Educação Física, é feita a opção por reconhecer a Cultura de Movimento como objeto de estudo da Educação Física, dando-lhe identidade na área das Linguagens.

A partir de Elenor Kunz, afirma que a Cultura de Movimento se traduz no movimento humano livre, espontâneo e prazeroso que se expressa pelo movimento, ou ainda quando este se expressa por signos outros que não os da linguagem verbal [...], enquanto diálogo de Ser Humano e Mundo (COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA Rede DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, 2005).

Essa Proposta da Rede delimita competências e conteúdos diante de quatro eixos temáticos da Cultura de Movimento e os distribui nos ciclos de aprendizagem, conforme evidenciamos no quadro 18, tendo cada eixo os mesmos elementos constituintes.

Quadro 18: Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Educação Física II.

EIXOS TEMÁTICOS DA CULTURA DE MOVIMENTO	**CONTEÚDOS**	**CICLOS**
Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	Tipologia	Jogos esportivos, populares, de salão,
	Fundamentos de regulação	Regras dos diferentes jogos
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organização dos jogos (festivais, campeonato, torneio)
	Princípios de realização	Ludicidade, simbolismo, flexibilidade, regionalidade
	Temas históricos e sociais	História dos jogos, os jogos e a mídia, jogo e ludicidade etc
Esporte: elementos institucionalizados	Tipologia	Modalidades coletivas e individuais
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e sua flexibilização
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organizações esportivas (torneio, campeonato, festivais), noções de treinamento
	Princípios de realização	Institucionalização, universalização, padronização, igualdade de chances, comparações objetivas, sobrepujança, especialização, instrumentalização
	Temas históricos e sociais	História dos esportes, o esporte e qualidade de vida, o esporte e a mídia, a violência e o esporte, o preconceito no esporte etc
Dança e manifestações rítmicas	Tipologia	Danças nacionais, internacionais, populares, folclóricas, clássica, moderna, contemporânea
	Fundamentos de regulação	Ritmo, noção de espaço/tempo
	Fundamentos gestuais e de organização	Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios
	Princípios de realização	Expressividade, harmonia gestual
	Temas históricos e sociais	História das danças, os modismos e os valores estéticos na dança, danças com diferentes origens sociais, a dança os tabus e os preconceitos, danças de diferentes culturas, os tipos de dança etc
Ginástica e Qualidade de vida coletiva	Tipologia	Movimentos básicos, exercícios ginásticos, ginásticas esportivas, modalidades ginásticas
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e fundamentos anátomo-fisiológicos
	Fundamentos gestuais e de organização	Movimentos básicos (andar, correr, saltar, equilibrar, balancear/embalar, trepar/subir, rolar/girar etc), técnicas de exercícios, qualidades físicas gerais (velocidade, flexibilidade, força, resistência, coordenação, equilíbrio, ritmo, agilidade), esquemas motores (lateralidade, percepção espaço-temporal), seqüência de exercícios, coreografias, exercitações
	Princípios de realização	Sobrecarga, continuidade, individualidade
	Temas históricos e sociais	História das ginásticas, ginástica e qualidade de vida, os modismos e os valores estéticos na ginástica, ginásticas com diferentes origens sociais, os tipos de ginástica etc

Fonte: Coletivo de professores de Educação Física da Rede de Educação Municipal do Recife (2005, p. 227-228).

Na Educação Física, destacamos as mudanças da proposta, de uma versão para outra. Mesmo com uma continuidade de referência teórica, o objeto de estudo passou do Mover-se para a Cultura de Movimento. Dos eixos foi retirado o objeto da versão preliminar e, na versão final, este perpassa toda a proposta e não apenas os eixos temáticos. Em relação a estes

ainda vemos uma modificação, diminuindo para quatro eixos e modificando as temáticas na versão final. Especificamente nos saberes, estrutura-se, na versão final, uma categorização dos conhecimentos em tipologia, fundamentos de regulação, fundamentos gestuais e de organização, princípios de realização e temas históricos e sociais.

3.3.2 Arte

A proposta pedagógica para o ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino, inicia com uma reflexão sobre as produções artísticas nos dias atuais. Obras e artistas convidam ao diálogo, à reflexão e ao questionamento, levando ao leitor de seu conteúdo uma apropriação, interpretação, participação e recriação, deixando de lado a mera contemplação.

> O principal objetivo da Arte na escola é levar os indivíduos a se confrontarem com símbolos de realidade e experiências compartilhadas, o que é fundamental para a compreensão social e do mundo em que vivem. Expressão pessoal e interpretação pessoal não são construtos espontâneos, mas resultado da ativa negociação entre o indivíduo e a sociedade, capacidade e necessidade, liberdade e legalidade, particularidade e universidade (BARBOSA apud RECIFE, 2002b, p. 19).

Baseando-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, a proposta indica que compreende a Arte como construção histórica, social e cultural, transformando as suas dimensões em eixos temáticos para a constituição dos saberes escolares. O objeto de estudo, investigação e leitura da Arte são as obras e objetos de arte, bem como suas manifestações artísticas e culturais nas diferentes linguagens e contextos.

Dentre as linguagens artísticas, são destacadas a visual, a teatral e a musical. Essas três linguagens estarão sempre norteadas pelos eixos da triangulação: o ler, o fazer e o contextualizar a Arte. Nas artes visuais, estão contemplados pintura, desenho, gravura, arquitetura, escultura, fotografia, vídeo, cinema, televisão, holografia, instalação, moda etc. No teatro, estão as demonstrações dramáticas e seus diferentes signos, tais como palavra, entonação, cenário, indumentária, iluminação, gesto etc. Na música, estão presentes as combinações de sons e de silêncios, comunicando sonoramente as expressões e impressões.

Essa Proposta delimita competências gerais para o ensino de Arte, pormenoriza as caracterizações de cada linguagem citada, lista as competências em cada linguagem e

estrutura os conteúdos a partir dos três eixos em cada linguagem artística indicada, como se observa no quadro 19.

Quadro 19: Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Arte.

EIXOS TEMÁTICOS	**SABERES/HABILIDADES** **ARTES VISUAIS** **Ciclos**
Contextualizar	Multiculturalidade: Multiculturalismo nas artes visuais; artes visuais produzidas nas diferentes culturas, gêneros, etnias e minorias (art-naif, imagens do inconsciente, arte indígena e outras).
	Construção de conceitos: multiculturalidade, artes visuais como linguagem, artes visuais, gêneros, estilos, movimentos (nomenclaturas); modalidades (suas variações e interseções), outros.
	Movimentos artísticos (história e contextos): renascentismo, neclassicismo, barroco, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, fovismo, abstracionismo, surrealismo, futurismo, dadaísmo, modernismo, outros.
	Artista e autores (temporalidade e culturas diversas): locais, regionais, nacionais, latino-americanos e internacionais.
	Estética do cotidiano: moda, desing, artefatos, mobiliários, edificações, publicidade, outros.
	Arte contemporânea: arte conceitual, instalação, apropriação, releitura, citação, objeto, vídeo-arte, performance, assemblage, fotografia, arte xérox, arte postal, body-art, grafitagem e outros.
	Formas de representação e composição (da pré-história à contemporaneidade): figurativas (estilizadas, esquemáticas e acadêmicas), abstratas, conceituais.
Ler	Leitura de obras e objetos de arte e manifestações artístico-culturais: Exploração dos aspectos simbólicos – interpretação dos significados (emocionais, estéticos, ideológicos...); Exploração dos aspectos formais (percepção, identificação e análise de): – elementos visuais (linha, forma, cor, luz...); composição (especialidade, dimensionalidade, ritmo, movimento, peso, leveza, equilíbrio); modalidades (desenho, pintura, escultura, arquitetura, gravura, colagem, objeto, instalação, vídeo, fotografia, cinema, assemblage, entre outras); técnicas, tecnologias, materiais; gêneros (retrato, auto-retrato, natureza-morta, paisagem); estilos, formas de apresentação, poéticas; artistas e autores.
Fazer	Produção em artes visuais: Exploração e utilização de diferentes materiais, suportes, recursos (convencionais e/ou não convencionais); Pesquisa e exploração das características e modos de uso dos diferentes materiais, suportes e instrumentos; Exploração e articulação dos elementos visuais e possibilidades de composição; Pesquisa, elaboração e produção em diversas modalidades, técnicas, tecnologias, estilos, gêneros poéticos; Construções em/com formas planas e volumétricas (bi e tridimensional).
EIXOS TEMÁTICOS	**SABERES/HABILIDADES** **TEATRO** **Ciclos**
Contextualizar	Multiculturalidade: Multiculturalismo no teatro; teatro produzido nas diferentes culturas, gêneros, etnias e minorias.
	Construção de conceitos: multiculturalidade, teatro como linguagem, artes cênicas, teatro, jogo dramático, jogo teatral, signos teatrais, gêneros, estilos, movimentos (nomenclaturas); teatro de bonecos.

	Gêneros, estilos, movimentos: comédia, tragédia, farsa, drama, melodrama, realista, naturalista, simbolista, expressionista, épico, futurista, crueldade, absurdo, happing, performance.
	Autores, atores, encenadores (temporalidade e culturas diversas): locais, regionais, nacionais, latino-americanos e internacionais.
Ler	Leitura de espetáculos e produções teatrais, cenas de novela, filme, vídeo e textos dramáticos: Exploração dos aspectos simbólicos – interpretação dos significados (emocionais, estéticos, ideológicos...); Exploração dos aspectos formais (percepção, identificação e análise de): – signos do ator (a palavra, a entonação e o gesto); signos fora do ator (cenário, luz, indumentária); gêneros e estilos, artistas e autores, tecnologias.
Fazer	Produção em teatro: Relaxamento, alongamento, aquecimento corporal; Jogo dramático; jogo teatral; improvisações a partir de: textos jornalísticos, textos dramáticos, objetos de cena, cenário, figurino, filme, poema, entre outros; leitura e texto teatral, elaboração de texto teatral; construção de personagem; confecção de adereço, figurino, cenário, objeto de cena, entre outros; pesquisa musical, de indumentária, de movimentos, de contextos históricos entre outras; marcação do espaço cênico; manipulação de bonecos (mamulengo, marote, marionete, boneco de vara, entre outros).
EIXOS TEMÁTICOS	**SABERES/HABILIDADES** **MÚSICA** **Ciclos**
Contextualizar	Multiculturalidade: Multiculturalismo na música; musica produzida nas diferentes culturas, gêneros, etnias e minorias.
	Construção de conceitos: multiculturalidade, música como linguagem, som e silêncio, música e ruído, eventos sonoros, sonoplastia, orquestra, compositor, intérprete, regente, melodia, ritmo, harmonia, instrumentos (percussão, sopro, corda), gêneros, estilos, movimentos (nomenclaturas).
	Compositores, intérpretes, orquestras, grupos (temporalidade e culturas diversas): locais, regionais, nacionais, latino-americanos e internacionais.
	Gêneros, estilos, movimentos (história e contextos): folclórica, popular, instrumental, eletrônica, erudita, acústica, armorial, tropicalismo, bossa nova, manguebeat, jazz, rock, rap, jingles, outros.
Ler	Leitura de produções musicais (diversas origens, culturas, gêneros, estilos) e de eventos sonoros (sons da natureza, de diferentes ambientes, sonoplásticos): Exploração dos aspectos simbólicos – interpretação dos significados (emocionais, estéticos, ideológicos...); Exploração dos aspectos formais (percepção, identificação e análise de): som e silêncio, dos parâmetros do som (altura, duração, timbre, intensidade, densidade); dos elementos básicos da música (melodia, ritmo, e harmonia); dos autores, intérpretes, gêneros e estilos; interpretação da escrita musical (símbolos não convencionais e/ou convencionais).
Fazer	Improvisação e composição musical: com o corpo, com a voz, com objetos sonoros, com instrumentos (bandinha, flautas, outros); Brinquedos e jogos musicais e instrumentos: experimentação e construção; Expressão vocal: eventos sonoros, onomatopéias, parlendas e travalínguas, histórias cantadas, cantigas de roda, cânones, canto coral; Escrita musical: por desenhos, por símbolos (não convencionais e/ou convencionais); Prática instrumental (individual e/ou coletiva): improvisação, intepretação (obras de diferentes autores e culturas), composição.

Fonte: Recife (2002b, p. 28-34).

Na Arte, destacamos que os eixos temáticos funcionam como orientações de como os alunos devem se apropriar das diferentes linguagens artísticas e seus respectivos saberes

específicos. Os alunos deverão sempre compreender o contexto da produção artística, saber apreciar e fazer leitura da obra e dos artistas e, por fim, elaborar, criar e produzir arte.

3.3.3 Língua Portuguesa

Inicialmente, a proposta de Língua Portuguesa apresenta sua concepção de escola entendendo-a como um ambiente privilegiado para elaboração e articulação dos saberes indispensáveis à formação do aluno, especialmente na construção de sua identidade cultural, social e histórica.

Para o ensino da língua materna, toma o texto como elemento mediador entre os sujeitos e os diferentes contextos. E, fundamentando-se em Antunes, afirma que aprender uma língua é aprender, ao mesmo tempo, os diferentes usos vigentes e inserir-se como sujeito lingüístico.

> A língua estabelece processos de interação entre sujeitos, nos quais, como interlocutores, vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas – orais ou escritas – representações que se constituem segundo a relação que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala, escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, suas atitudes, pré-conceitos e as relações que os interlocutores mantêm entre si, a situação específica e o contexto social em que ocorre a interlocução (RECIFE, 2002b, p. 12).

Diante desse objeto de estudo, a Língua Portuguesa lista suas competências e conteúdos a partir de três eixos temáticos, distribuindo-os ao longo dos ciclos de aprendizagem, como vemos no quadro 20.

Quadro 20: Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Língua Portuguesa.

EIXOS TEMÁTICOS	**SABERES/HABILIDADES** **Ciclos**
Linguagem oral	Clareza
	Coesão
	Coerência
	Fluência
	Expressividade
	Adequação vocabular
	Consistência argumentativa
	Variações sociodialetais
	Marcas lingüísticas
	A narrativa e seus elementos
	A descrição e seus elementos

Leitura	Usos e funções sociais da leitura
	Gêneros, portadores e contextualizadores
	Diagramação textual
	Determinação temática e assuntos
	Idéias principais e secundárias
	Coerência
	Coesão
	Interpretação de expressões metafóricas e comparativas
	Antecipação e confirmação
	Inferências
	Pontos de vista discursivos
	Texto verbal, não-verbal e misto
	Verso e prosa
	Propaganda, fato e opinião
	Decodificação do sistema alfabético
Escrita	Usos e funções sociais da escrita
	Coesão
	Coerência
	Adequação do texto à situação de interação
	Adequação ao tema proposto
	Progressão temática
	Pontos de vista discursivos
	Adequação argumentativa
	Emprego de contextualizadores
	Emprego de comparação e metáfora
	Diagramação textual
	Adequação vocabular
	Ortografia
	Pontuação adequada
	Legibilidade
	Codificação do sistema alfabético

Fonte: Recife (2002b, p. 15-16).

Na Língua Portuguesa, destacamos a relação existente entre os saberes das diferentes formas de expressão da língua apresentados em forma de eixos. Vários saberes perpassam os diferentes eixos temáticos, levando o aluno a apropriar-se, compreender e produzir a língua quando fala, lê e escreve.

3.3.4 Matemática

Em Matemática, a proposta problematiza a realidade atual, principalmente diante das mudanças sócio-econômicas, justificando as novas exigências para intervenção e formação de um outro sujeito.

> Torna-se necessário, portanto, que este sujeito escolha de forma lúcida, consciente e responsável a sua conduta pessoal e social. E por isso mesmo,

> não pode prescindir de organizar-se em grupos – compartilhando, planejando e decidindo – fundamentado em negociações, definindo estratégias e metodologias de ações, em benefício da coletividade, respeitando as diversidades culturais, visando, ainda, a clareza dos seus direitos e a construção da cidadania (RECIFE, 2002b, p. 64).

Afirma que a Matemática assume um papel importante na formação desse novo sujeito, possibilitando-lhe o desenvolvimento de um pensamento e um raciocínio dedutivo e funcional, ajudando-o a ler e interpretar a vida prática. O contar, calcular, medir, organizar espaços e formas devem partir de situações-problema contextualizadas, pois assim a matemática se tornará mais significativa aos alunos.

Essa disciplina, então, lista as competências a serem formadas com os alunos e os conteúdos dos quais estes deverão se apropriar. Para essas listagens, são estruturados quatro ou cinco eixos temáticos para o ensino da matemática, sendo distribuídos numa seqüência de complexidade dos diferentes níveis da escolarização, na educação infantil, nos quatro ciclos do fundamental e na EJA[116], conforme percebemos no quadro 21. Por fim, é feita uma síntese sem as diferenciações por ciclo. Destaquemos agora a seqüência dada aos saberes escolares para o ensino fundamental, em virtude de nosso objeto de pesquisa.

Quadro 21: Distribuição dos eixos e saberes nos ciclos – Matemática.

EIXOS TEMÁTICOS	**PRIMEIRO CICLO** **CONTEÚDOS**	
Números e Operações	Números naturais e racionais	Conceito (contagem, classificação, seriação, agrupamento, conservação, inclusão, seqüências e correspondência biunívoca) e representações.
	Sistema de numeração decimal	Ordens (unidade, dezena, centena); leitura e escrita; valor posicional; composição e decomposição; comparação; ordem crescente e decrescente; antecessor e sucessor; numerais ordinais; pares e ímpares.
	Operando com números naturais	Problemas envolvendo a idéia das quatro operações fundamentais, elaboração e resolução dos mesmos; uso do algoritmo convencional e não-convencional, conceito de dobro/quíntuplo, inteiro, metade, terço e outras.
	Números racionais	Representação simbólica; comparação e equivalência.
Grandezas e Medidas	Comprimento, massa e volume	Noções e medições, com referências convencionais e não-convencionais.
	Tempo e valor monetário	Semana, mês, ano, hora e meia hora.
Espaço e Forma	Características dos sólidos geométricos	Cubo, esfera, cone, paralelepípedo, cilindro e pirâmide. Posteriormente: faces e vértices, incluindo a planificação dos mesmos.
	Características das figuras planas	Triangulo, retângulo, quadrado e círculo; lados e ângulos; composição de figuras planas a partir de outras; composição dos sólidos a partir das figuras planas.
	Transformações no plano	Translação, simetria em torno de uma reta, reflexão em torno de eixo

[116] Educação de Jovens e Adultos.

Tratamento da Informação		Classificação, organização, interpretação de dados, uso de gráficos e tabelas.
		Noções de probabilidade.
EIXOS TEMÁTICOS	**SEGUNDO CICLO** **CONTEÚDOS**	
Números e Operações	Números naturais e racionais	Agrupamento e representação numérica
	Sistema de numeração decimal	Ordens e classes; leitura e escrita; valor posicional; composição e decomposição; comparação; ordem crescente e decrescente; antecessor e sucessor.
	Operando com números naturais	Problemas envolvendo a idéia das quatro operações fundamentais, elaboração e resolução; uso do algoritmo convencional e não-convencional, uso de números multiplicativos, valor do termo desconhecido, expressões numéricas.
	Números racionais	Representação simbólica e numérica; leitura e escrita; comparação e equivalência; operações com frações, elaboração e resolução de problemas.
	Números decimais	Conceito, representação, leitura e escrita, comparação, problemas e operações.
Grandezas e Medidas	Comprimento, área, massa e volume	Medições com referências convencionais, problemas envolvendo perímetro, relações entre as medidas.
	Tempo e valor monetário	Semana, mês, ano, hora, minuto e segundo.
Espaço e Forma	Características dos sólidos geométricos	Cubo, esfera, cone, paralelepípedo, cilindro e pirâmide. Elementos: faces, vértices e arestas, planificação dos sólidos geométricos.
	Características das figuras planas	Triângulo, retângulo, quadrado, trapézio, losango e circulo; Elementos: lados, ângulos (retos, agudos, obtusos); centro, raio e diâmetro. Composição de figuras planas a partir de outras; composição dos sólidos geométricos a partir das figuras planas.
	Linhas	Perpendiculares e paralelas.
	Transformações no plano	Translação, simetria em torno de um ponto e em torno de um eixo, reflexão em torno de um eixo, rotação em torno de um eixo, homotetia.
Tratamento da Informação		Classificação, organização, interpretação de dados, uso de gráficos e tabelas.
EIXOS TEMÁTICOS	**TERCEIRO CICLO** **CONTEÚDOS**	
Números e Operações	Números naturais, inteiros e racionais	
	Sistema de numeração	Historicidade, outros sistemas de numeração, o sistema decimal, princípio posicional, o papel do zero, leitura e escrita dos números.
	Números naturais	Estruturas aditivas e multiplicativas e propriedades.
	Divisibilidade	Divisores e múltiplos de um número, decomposição de um número em fatores primos, critério de divisibilidade, MMC, MDC: conceito, propriedades e solução de problemas.
	Potenciação	Conceito, representação e leitura, cálculo de potências.
	Radiciação	Radiciação de números quadrados, expressões aritméticas, resolução literal de problemas.

	Números inteiros	Conceito de número negativo, comparação e ordenação, operações: estruturas aditivas e multiplicativas, potenciação e radiciação.
	Números racionais absolutos	Representação de frações, operações com frações, problemas, representação decimal de frações, frações cujo denominador são potenciais de 10.
Grandezas e Medidas	MEDIDAS	Conceito de medida, unidades não padronizadas.
	Comprimento	Transformação de unidades, perímetro de polígonos
	Área	Transformação de unidades, área de triângulos e quadriláteros, decomposição de figuras.
	Volume e capacidade	
	Massa	
	Ângulos	O grau e seus submúltiplos, tipos de ângulos e classificação quanto à medida.
	Tempo e valor monetário	
	GRANDEZAS	
	Proporcionalidade	Grandezas direta ou inversamente proporcionais, grandezas não proporcionais, razões, proporções e aplicações em problemas, porcentagem e juros simples.
Espaço e Forma	Plano e espaço	Noção de plano e espaço.
	Figuras planas	Triângulo, quadrado, retângulo, polígonos em geral, circunferência, congruência e semelhança de figuras planas. Ângulos: conceito de ângulo, classificação quanto à medida, soma dos ângulos internos de um triângulo, soma dos ângulos internos de um polígono convexo qualquer, classificação dos triângulos quanto à medida dos seus ângulos internos
	Retas e paralelas perpendiculares	Ângulos formados por retas, coplanares cortadas por uma transversal, ângulos adjacentes e opostos pelo vértice, bissetriz de um ângulo.
	Figuras espaciais	Cubos e paralelepípedos.
	Transformações no plano e no espaço	Translação, simetria, rotação, reflexão, homotetia, revolução.
Tratamento da Informação	Estatística	Coleta de dados, classificação, organização e interpretação de dados, construção de tabelas e gráficos, leitura e interpretação de gráficos e tabelas, amostra e probabilidade.
Funções e Álgebra	Equações do primeiro grau em Q	Conceito de equação, tradução algébrica de problemas, resolução de equações e de problemas do primeiro grau.
EIXOS TEMÁTICOS	**QUARTO CICLO** **CONTEÚDOS**	
Números e Operações	Números reais	Caracterização dos números racionais, introdução do conceito de número irracional, aproximação por seqüência de racionais.
	Operações	Radicais: conceito e propriedades, operações, juros e porcentagem.
	Números naturais	Estruturas aditivas e multiplicativas e propriedades.
	MEDIDAS	Comprimento, massa, tempo, volume, capacidade, valor monetário.

Grandezas e Medidas	Áreas e perímetros	Comprimento da circunferência e perímetro dos polígonos convexos. Áreas dos polígonos convexos: regulares e não regulares. Área de um setor circular e problemas envolvendo área e perímetro. Área total da superfície dos sólidos geométricos: prismas, cilindros, pirâmides, cones.
Espaço e Forma	Geometria	Geometria dedutiva, teorema de Pitágoras, diagonal do quadrado e do retângulo, bissetriz de um ângulo, pontos notáveis de um triângulo, casos de congruência e semelhança de triângulos. Teorema de Tales, relações métricas no triângulo retângulo, relações de trigonometria no triângulo retângulo, relações métricas nos polígonos regulares. Cálculo do lado e do apótema de um polígono regular inscrito em uma circunferência de raio dado, relações métricas no círculo: arcos, cordas e ângulos, cubos, paralelepípedos, primas retos.
Tratamento da Informação	Estatística	Coleta de dados, classificação, organização e interpretação de dados, construção de gráficos e tabelas, leitura e interpretação de gráficos e tabelas, amostra e probabilidade.
Funções e Álgebra		Soma algébrica e expressões algébricas, operações com monômios e polinômios, produtos notáveis, MMC e MDC de expressões algébricas, fatoração de expressões algébricas, frações algébricas, equações e inequações do primeiro grau em R, equações do segundo grau, problemas do segundo grau, inequações do segundo grau, funções e gráficos.

Fonte: Recife (2002b, p. 69-74).

Na Matemática, destacamos, mesmo com o avanço pedagógico e epistemológico do seu objeto de estudo, a permanência de um forte traço de hierarquização dos saberes escolares ao longo do tempo de escolarização. Ainda que se estruture o currículo em ciclos de aprendizagem, há uma detalhada diferenciação entre os anos dos ciclos, gerando uma dependência entre os eixos temáticos e saberes e o tempo de escolarização.

Na Proposta Pedagógica da Rede, em síntese, evidenciamos algumas regularidades entre as diferentes disciplinas, mas também percebemos singularidades. Isso demonstra um movimento contínuo e contraditório entre os diferentes níveis de produção de cada área de conhecimento e também as distintas formas de engajamento na política curricular.

CAPÍTULO 4: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DO RECIFE: O CURRÍCULO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Intencionalidade e prescrição curriculares não se encerram numa dimensão técnica, normativa e racional, quando os sujeitos educacionais ocupam e/ou são chamados a ocupar, organicamente, os momentos e situações de elaboração e implementação da política curricular. O professor tem um papel preponderante nessa perspectiva entendendo e materializando o currículo como prática pedagógica e assumindo sua capacidade produtora. De um mero aplicador de guias curriculares, o professor passa a um sujeito engajado na constituição dos saberes escolares; assim, a seleção, organização e sistematização do conhecimento passam a fazer parte de sua responsabilidade pedagógica.

Nos achados e análises das falas dos professores entrevistados, foi possível reconhecer as ambigüidades, dúvidas e conflitos dessa constituição, compreendendo que o currículo, como prática pedagógica, vai se expressar em sua generalidade, nas particularidades das disciplinas e em sua totalidade.

As falas desses professores nos permitiram perceber características em relação à formação e atuação docente, levando-nos a traçar o perfil dos sujeitos que atuavam na política curricular.

Entre os oito professores, todos são licenciados em suas disciplinas, tendo duas professoras outra formação em graduação. A PEF2 também possuia o curso de Pedagogia e a PA2, de Psicologia. Todos os professores tinham cursos de pós-graduação, sendo sete em nível de especialização em suas áreas de formação inicial e uma, a PEF1, em nível de Mestrado em Educação.

Os oito professores são efetivos da Rede Municipal de Ensino, atuando como docentes, em média, há dez anos. No momento da realização das entrevistas, os professores ministravam aulas de suas disciplinas em anos diferentes do ensino fundamental e médio. As Professoras de Educação Física davam aulas no 3º e 4º ciclos do fundamental, e uma também ministrava no ensino médio. As Professoras de Arte atuavam tanto no 3º e 4º ciclos do fundamental, quanto no ensino médio. A PLP1 possui dois contratos na Rede Municipal de Ensino, fazendo-a atuar tanto no 1º e 2º ciclos do fundamental, quanto no 3º ano do ensino médio. A PLP2 atuava apenas no 3º e 4º ciclos do fundamental. Por fim, os dois Professores de Matemática entrevistados atuavam, exclusivamente, no 3º e 4º ciclos do fundamental. Vale acrescentar aqui que sete dos professores entrevistados também atuavam em outras Redes de

Ensino, a maioria pública estadual, enquanto apenas uma atuava somente no município do Recife, pois tinha se aposentado como psicóloga.

Os Professores com numeração 1, num total de quatro, compunham, em sua disciplina, as Equipes Pedagógicas de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e do ensino médio. A PLP2 fazia parte de Equipe Pedagógica, porém no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Os outros três professores, exerciam apenas a docência, não acumulando cargo ou função junto à gestão central da Secretaria de Educação Municipal. Três professores pertenciam ao quadro docente da Escola B; dois professores, ao da Escola A; uma professora, ao da Escola C; uma professora, ao da Escola D e um professor, ao da Escola E. Como pode ser observado no quadro 22, dos oito professores entrevistados, cinco pertencem às escolas A e B.

Quadro 22: Professores entrevistados por escola

Disciplina	Professor	Escola
Educação Física	Professora de Educação Física 1	Escola C
	Professora de Educação Física 2	Escola B
Arte	Professora de Arte 1	Escola A
	Professora de Arte 2	Escola B
Língua Portuguesa	Professora de Português 1	Escola D
	Professora de Português 2	Escola B
Matemática	Professor de Matemática 1	Escola E
	Professor de Matemática 2	Escola A

Essas escolas são unidades de ensino de referência na Rede Municipal do Recife por serem as únicas a oferecerem também o ensino médio e ainda a educação profissional de nível técnico em Normal Médio (antigo Magistério) e em Contabilidade.

Enfim, esse é o perfil dos professores entrevistados e foi a partir deles que realizamos as descrições e análises acerca da generalidade curricular, das particularidades das disciplinas e da totalidade do currículo.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA GENERALIDADE DO CURRÍCULO: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO

Olhando para o Todo Escolar, procuramos reconhecer as generalidades presentes nas falas dos entrevistados e com isso foi possível fazermos um mapeamento sobre a constituição dos saberes escolares no currículo da educação básica. A partir do roteiro das entrevistas, antes de seu tratamento por categorização temática empírica, uma primeira análise, com o

olhar das categorias analíticas (currículo, saberes escolares, cultura escolar), permitiu-nos um quadro geral. No entanto, apresentamos esse mapeamento usando as categorias empíricas e unidades de contexto e de registro surgidas posteriormente, para efeito de organização dos dados.

Do ponto de vista da seleção dos saberes escolares, os professores afirmam usar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife (2002) para planejarem suas práticas pedagógicas, apesar de, nas particularidades das disciplinas, essas afirmações apresentarem nuanças. Muitos professores afirmam que também usam os livros didáticos como fonte da seleção do conhecimento. Mesmo que essa afirmação não faça parte do discurso de alguns poucos professores, até sua negação demonstra que, implicitamente, o livro didático tem sido uma referência importante para a atividade docente[117]. Vale salientar que a afirmação do uso desses livros para a seleção aparece de maneira incisiva naqueles que indicam a utilização. Alguns, poucos, apontam ter nos Parâmetros Curriculares Nacionais uma fonte complementar de consulta para realização de seu planejamento.

O conceito de competências, entendido como uma conjugação de capacidades para solucionar problemas do cotidiano, está presente, com a exceção dos professores de Arte, na fala dos entrevistados, configurando-se como uma orientação para toda a prática pedagógica, desde a seleção, passando pela organização e indo à sistematização dos saberes escolares.

Existe, entre os professores, uma unanimidade no reconhecimento do avanço teórico e enriquecimento da contribuição e concepção de sua disciplina na atualidade educacional, no entanto, muitas vezes, pais e alunos a compreendem numa concepção mais tradicional e restrita para os dias atuais. Os alunos, por estarem vivenciando alguns dos avanços e enriquecimentos, apesar de apresentarem atitudes e opiniões de reconhecimento, por vezes, não compreendem esses avanços como qualidade, chegando a solicitar estratégias e conteúdos mais tradicionais ou mesmo a recriminar estratégias e conteúdos mais inovadores.

A legitimidade ou legitimação de uma disciplina no currículo escolar, o reconhecimento de seu valor social interferem diretamente na seleção dos saberes escolares. O

[117] Para aprofundar, sugerimos consultar BITTENCOURT, C. M. F.. Livros didáticos: concepções e uso. Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco - Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor, Recife, 1997; ALVES, Nilda. O conteúdo e o método nos livros didáticos. Educação e Sociedade, ano IX, 27, set/87; e Revista Em Aberto – INEP, n.º 69, vol. 16, jan./mar, 1996, em especial LAJOLO, Mariza. Livro didático: um (quase) manual de usuário; MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos e DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de matemática: uso ou abuso?

que a comunidade escolar pensa acerca de uma disciplina escolar, principalmente os alunos, rebate na ação de seleção dos saberes por parte dos professores[118].

Dentre as reflexões acerca da legitimação pedagógica de um saber escolar, vimos, nas falas dos professores que surgem diferentes tipos. Aparece a legitimação instrumental, que traz fundamentos os quais demonstram a relevância da disciplina em virtude de alguma situação prática para aplicação imediata do conhecimento, indicando a utilidade dos saberes para as atividades das crianças e adolescentes, inclusive na própria escola. Surge também, sem descartar a primeira, a legitimação propedêutica, que apresenta argumentos de aplicação para uma vida futura, uma vida adulta, principalmente relacionada ao mundo do trabalho. Aparece ainda a legitimação social, que não descarta as duas anteriormente citadas, que argumenta em favor de uma disciplina entendida como um corpo de conhecimento que permite receber, perceber, o mundo que nos cerca, assim como exprimir, intervir nesse mesmo mundo. Nesse último tipo a disciplina não perde sua legitimação instrumental – imediata e sua legitimação propedêutica – futura, mas está correlacionada, de forma mais explícita, aos aspectos coletivos, multidimensionais, reflexivos, de ordem política e social. Surge ainda, em alguns discursos de algumas disciplinas, a legitimação afetiva, indicando o uso de recursos afetivos de apelos pessoais, na relação professor-aluno, relacionando-se ao prazer imediato em fazer a aula que, por muitas vezes, termina por justificar o atendimento às vontades dos alunos, ou, pelo menos, de alguns.

Vale acrescentar que as características de uma turma de alunos, ou, até mesmo, de cada aluno em si, devem ser levadas em consideração para a seleção do conhecimento e para todo o planejamento da prática pedagógica. No entanto, há uma diferença em considerar essas características e em submeter-se a elas, sujeitando a seleção do conhecimento ou a organização e sistematização deste às vontades pessoais coletivas de uma turma ou individuais de certos alunos.

---

[118] A partir daqui usamos o termo legitimação ao invés de legitimidade, pois, ainda que se refiram a um mesmo fato, apresentam tênues diferenças no sentido. Primeiro, porque a legitimidade, muitas vezes, é associada à legalidade, pois se aplica à qualidade de um estado de direito, autenticidade, genuinidade, conformidade com a lei. Segundo, porque a legitimidade também é usada para expressar compatibilidade com os padrões sociais fundamentados na ética ou mesmo pelo reconhecimento da opinião pública (SOUZA JÚNIOR, 1999). Já a legitimação se expressa num movimento de incompletude, como algo que busca justificação. No sentido aqui exposto, as diferentes disciplinas escolares vivem um constante movimento de busca por reconhecimento no currículo escolar, almejando certa isonomia curricular, certo respeito, direito e dever frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos. Uma legitimação pedagógica é continuamente intencionada, num movimento histórico e dialético, de construção e desconstrução de uma disciplina escolar. Essa legitimação se configura diferentemente, de acordo com o momento e a concepção pedagógica que orientam a escola na generalidade do currículo ou nas particularidades das disciplinas.

É diante desse movimento por uma legitimação pedagógica que observamos, na fala dos professores, a afirmação de que sua área se insere na Política Curricular do Município, seja nas ações da gestão central da Secretaria de Educação, seja nas ações do Projeto Político-Pedagógico da escola. No entanto, essa legitimação não se dá numa isonomia curricular entre as diferentes disciplinas, pois há, na maioria dos professores, o reconhecimento de um privilégio de Língua Portuguesa e Matemática. Isso se evidencia no entendimento, acumulado historicamente, acerca da função social da escola, nas manifestações de compreensão de pais e alunos sobre sua função, no domínio dessas disciplinas na distribuição da carga horária semanal de aula e nos exames de verificação de desempenhos aplicados na educação básica, entre os quais está o vestibular.

Mesmo que o exame de vestibular, na atualidade, esteja se modificando e, até mesmo, sendo acompanhado ou substituído por outros tipos de exames de acesso ao ensino superior, ou mesmo por exames de verificação de desempenho escolar em Redes públicas de ensino, ele ainda é uma referência que interfere na constituição dos saberes escolares. Outros exames de verificação de desempenho aplicados na educação básica, como SAEBE, SAEPE e ENEM, também passam a desencadear o mesmo tipo de interferência.

O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é realizado, desde 1990, com periodicidade bianual, buscando avaliar o desempenho de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas (BRASIL – Inep, 2006b).

O SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco) avalia o desempenho de alunos de 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Médio, analisando as competências adquiridas na Educação Básica, expressas na forma de descritores. Esses descritores de competências são as ações e operações que indicam o desempenho esperado em diferentes áreas de conhecimento. Os alunos da 2ª série do Ensino Fundamental respondem a uma prova de domínio da língua, com foco na leitura e na escrita, os da 4ª e 8ª séries do Fundamental e do 3º ano do Médio respondem a provas de Português e de Matemática (PERNAMBUCO – Secretaria de Educação, 2006).

E o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avalia o desempenho dos estudantes ou egressos do Ensino Médio, objetivando sua inserção no mundo de trabalho ou sua continuidade dos estudos, seja no pós-médio ou no ensino superior. Na atualidade, várias Instituições de Ensino Superior (IES) fazem uso dos resultados desse último exame nos seus processos seletivos de acesso às graduações. Algumas, reservando vagas aos participantes que obtêm média superior ou igual a uma nota estipulada pela IES, outras, acrescentando pontos à

primeira ou à segunda fase do exame de vestibular e outras, ainda, substituindo a nota do vestibular pela nota do ENEM (BRASIL – Inep, 2006c).

Esses são os três tipos de exames, que, procurando verificar os desempenhos de alunos da educação básica terminam por influenciar a constituição dos saberes escolares, assim como fez e ainda faz o exame de vestibular. Mesmo que a influência desses exames varie em cada disciplina e em cada nível escolar, no geral, eles interferem no processo de legitimação pedagógica de uma disciplina curricular, tanto naquelas que são objetos das verificações, quanto nas que não são.

Do ponto de vista da organização dos saberes escolares, o planejamento é uma imprescindível atitude pedagógica, pois possibilita uma sistematização, uma continuidade, um acompanhamento da prática pedagógica. No entanto, o planejamento também é um instrumento de ação administrativa, pois é uma exigência das instâncias burocráticas da escola e, até mesmo, um controle do gestor escolar e do próprio professor. No segundo caso, os professores são unânimes em cumprir essa exigência administrativa com o registro escrito do planejamento nas Cadernetas Escolares de cada turma, mas são também unânimes em afirmar que o planejamento é mais uma necessidade do trabalho docente, pois sem ele os professores ficam perdidos na condução da prática pedagógica, do que uma responsabilidade burocrática.

Alguns fazem o registro no computador e anexam à caderneta escolar, outros fazem manuscritos na própria caderneta e há os que afirmam terem caderninhos pessoais. Sendo um registro documental, configura-se também como uma exigência administrativa, como falamos, apesar de não haver acompanhamento de sua execução por parte da gestão escolar, não no sentido de averiguar se o que está sendo planificado está sendo cumprido, mas sim no de refletir sua aplicação e necessidade de redirecionamento da prática pedagógica. Foi possível perceber ainda que o registro é também uma forma de documentação para a própria ação docente, sendo também uma necessidade pedagógica.

O planejamento é o momento, mecanismo e instrumento de maior estruturação dessa organização. Esse clássico elemento da prática pedagógica aparece desde a seleção do conhecimento, pois os saberes são recolhidos pelo professor e influenciado pelas suas fases e importância diante da função social da escola. Seguindo as etapas do planejamento, o conhecimento é selecionado na fase de diagnose, a fim de se constituir saber escolar, mas já com referências advindas do interior da escola, objetivando a fase da elaboração, que dará seqüência às fases de execução e avaliação.

Também há unanimidade na afirmação de que realizam o planejamento, mas não se mantêm unânimes no entendimento acerca deste. Muitos professores, ao responderem sobre o

planejamento, relataram as aulas, demonstrando uma compreensão de planejamento, ora para além da documentação prévia de aulas, o que seria algo interessante, ora confundindo-o com as providências acerca das estratégias de aulas e recursos didáticos, o que restringe a concepção.

As estratégias e recursos são importantes para os planejamentos em todas as suas fases, principalmente, na sua materialização diante da aula, devido a sua exeqüibilidade, porém devem ser planejados juntamente com os demais elementos didáticos, tais como objetivo, conteúdo, competência, metodologia, avaliação, cronograma etc. O para quê, O quê, Como, Com o quê, E como está são indispensáveis no planejamento, pois planejar não é só tomar as providências em relação a atividades, materiais e locais para a aula que se dará a seguir.

Outro elemento de demonstração de restrição na concepção de planejamento é a indicação de vários professores de que este é feito apenas num momento inicial de um período letivo, seja ele semestral ou anual. O planejamento é entendido como uma organização seqüenciada e preestabelecida de procedimentos para a intervenção pedagógica, isso quando não se confunde como um mero registro documental da intencionalidade pedagógica; poucas vezes é compreendido como um movimento contínuo.

Entre os professores, vimos que o planejamento na organização dos saberes escolares precisa levar em consideração questões referentes ao tempo escolar, que se apresentou de três diferentes formas. O tempo de funcionalidade da escola e para ela, aquele que diz respeito à estrutura funcional da instituição como um todo, tais como os horários de aulas, de intervalos, de recreio, de início e término de turno, de disposição geral das disciplinas. O tempo específico da disciplina, aquele que diz respeito particularmente às aulas de cada uma das disciplinas curriculares, como a periodicidade semanal, a realização de aulas em contra-turno dos alunos, as aulas geminadas. Por fim, o tempo necessário às aprendizagens dos alunos, aquele que remete os horários às justificativas advindas das teorias educacionais, como a psicologia e a sociologia educacionais e das teorias pedagógicas, como o currículo e a didática. Esses dizem respeito ao tempo de apropriação dos saberes escolares por parte dos alunos.

Em relação ao tempo, os professores queixam-se, mas não mais em relação ao tempo escolar e sim em relação à falta de tempo para planejarem, principalmente em se tratando de um planejamento coletivo entre os professores de uma mesma disciplina, mais ainda entre as diferentes disciplinas de um ano e muito entre as disciplinas de um ciclo inteiro. Assim, terminam por planejarem quase sempre individualmente, mas reconhecem a necessidade de se

planejar coletivamente. Essa falta de tempo poderia ser amenizada com a inclusão, no tempo escolar, de forma mais sistemática, de uma destinação de tempo, no ambiente escolar, podendo até vir do tempo de preparação de material didático, as "aulas brancas", apesar de o professor também precisar de tempo individual para o planejamento. O professor indica que há momentos específicos na Rede para o planejamento, destacando os períodos durante as Capacitações Intensivas, nas quais se reservam momentos de trabalho coletivo nas próprias escolas, destinando-se principalmente ao planejamento, assim como também os Encontros Pedagógicos Mensais (EPM´s).

Diante do tempo, os professores afirmam que geralmente fazem o planejamento para um período anual de sua intervenção na escola, embora ainda afirmem que isso fica a cargo do professor, podendo, portanto, ter outra destinação cronológica, como por exemplo, os professores que trabalham no Ensino Médio no regime semestral modular, os quais planejam para seis meses.

Com relação às condições escolares, vimos que também interferem na organização dos saberes escolares. Nesse caso, há controvérsias entre os professores. Enquanto alguns afirmam acharem as condições adequadas e suficientes, outros julgam-nas péssimas e insuficientes. Muitos afirmam terem condições privilegiadas nas suas escolas, pois possuem ambientes diversos de aulas, como sala, quadra, biblioteca, espaço de multimídia, auditório etc. e têm material suficiente, não faltando recurso para ministrarem as aulas, bastando apenas se organizarem com antecedência que a escola ou a Diretoria Geral de Ensino (DGE) providenciam. No entanto, há o reconhecimento de que isso pode não ser a condição das demais escolas da Rede. E é diante desse reconhecimento da não generalização das boas condições escolares que alguns afirmam ter dificuldades de materiais mais específicos para suas disciplinas, como por exemplo, bolas, vídeos, fotografias, fotocópias de textos, almoxarifados.

No entanto, percebemos também, nas falas dos professores, que as condições escolares não se restringem aos locais e materiais didáticos para as aulas, apesar de serem os mais destacados; elas dizem respeito também ao funcionamento escolar, à destinação de tempo às atividades docentes, as ações coletivas da prática pedagógica docente (conselho de ciclo, espaço ampliado de aprendizagem, reuniões pedagógicas, formação continuada etc), favorecendo a prática pedagógica como um todo, como por exemplo, na elaboração, registro e avaliação do planejamento que por vezes acontecem fora de sala de aula, em atividades coletivas diferentes da aula, tais como feira de conhecimentos, festivais (literários, esportivos, folclóricos) etc.

Para a realização do planejamento, as condições escolares são essenciais e os recursos didáticos correspondem à condição mais premente ao planejamento, pois eles condicionam a qualificação da prática pedagógica em sala de aula. No entanto, existem outros elementos referentes às condições escolares que interferem diretamente no planejamento, por exemplo, como destacamos anteriormente, a disponibilidade de tempo para a realização coletiva e individual do planejamento.

A organização dos saberes escolares tem particularidades com relação à disposição do conhecimento em cada disciplina escolar. Cada uma delas usa uma tipologia e uma estruturação quantitativa peculiar à sua área. No entanto, vimos, na generalidade das falas, que muitos afirmam seguir os eixos temáticos dos saberes e competências contidos na Proposta Pedagógica da Rede (2002b), enquanto outros apresentam certa aleatoriedade nesses temas, principalmente em função das condições escolares, de aspectos da legitimação afetiva e, até mesmo, de questões climáticas. Retoma-se aqui a reflexão acerca dos tempos escolares, verificando a existência de um tempo regular anual, presente na maioria absoluta das escolas da Rede, especialmente as de ensino fundamental e de um tempo modular semestral, presente nas duas únicas escolas da Rede com ensino profissional técnico de nível médio. Com a exceção de uma professora de Educação Física, a qual afirma que a vivência de suas aulas acontece em contra-turno regular dos alunos, as demais têm suas aulas inseridas no horário regular do turno em que o aluno está matriculado.

Com relação à organização e distribuição dos saberes no tempo das aulas, mesmo havendo uma crítica à ordenação, seqüência e hierarquização padronizadas, muitos ainda afirmam partirem do simples em direção ao complexo, levando em consideração o nível de desenvolvimento etário e psicológico dos alunos. No entanto, os professores não assumem a tarefa de estabelecer as seqüências; seguem a Proposta Pedagógica da Rede (2002b) ou a ordenação presente nos livros didáticos, mesmo que, atualmente, esses livros sejam mais flexíveis nessa hierarquia de saberes e ainda que a flexibilidade aumente diante da prática pedagógica de sala de aula devido às peculiaridades dos alunos.

Inclusive, os professores são unânimes em dizer que há a garantia dos horários de aulas. Em alguns casos, quando há aula-externa (aula-visita, aula-passeio) existe uma programação prévia entre os professores, coordenação, direção para que não haja prejuízo para os alunos, os professores e os saberes. Quem afirma ter dificuldade com recursos, afirma também que o horário de aulas, às vezes, fica prejudicado em função do material e local a usar, por exemplo, ficar procurando a chave da sala de vídeo ou mesmo dividir espaço de aulas com intervalo de recreio de turmas de outros ciclos.

Observam-se dificuldades, nas falas dos professores, bem como conflitos na implantação dos ciclos de aprendizagem. Entre o currículo seriado e o currículo por ciclo, há uma série de controvérsias. Enquanto há uma nova unanimidade em relação à crítica à seriação, compreendendo que ela compartimentaliza o conhecimento e formaliza o ensino em níveis padronizados de aprendizagens, há, em contrapartida, ambigüidades na intenção da superação da mesma crítica.

Uma ambigüidade, entre outros aspectos conflitantes, na implantação dos ciclos para a superação das séries é a continuidade no uso do termo série para indicar um ano do ciclo ou mesmo na dificuldade de trocar a nomenclatura. Os professores, impregnados pela seriação têm dificuldade em referir-se à escolarização dos alunos nos ciclos. Quando isso representar uma mera adaptação terminológica, não expressará maiores problemas, mas quando significar uma não incorporação dos fundamentos dos ciclos, em função de uma manutenção dos da seriação, esse detalhe vai significar um problema mais profundo.

Há posicionamentos diferentes em relação aos ciclos. A grande maioria dos professores vê avanços, reconhece mais pontos positivos, principalmente na forma de trabalhar com as aprendizagens dos conteúdos escolares, o que desemboca numa nova maneira de lidar com a continuidade dos estudos dos alunos, praticamente eliminando a reprovação. No entanto, há interpretações e compreensões acerca dos mesmos elementos destacados acima que afirmam ser prejudicial, pois levam os alunos a ser aprovados sem aprender. Há controvérsias em relação à nomenclatura, a formação do professor, a interpretação dos alunos, aos suportes para sua implantação.

Do ponto de vista da sistematização dos saberes escolares, há vários artifícios metodológicos usados ou criados na ação pedagógica, tanto no que se refere ao ensino quanto à avaliação.

A fala da maioria dos professores aponta para diferentes tentativas inovadoras nas questões metodológicas. Procurando diferir das convencionais aulas expositivas, principalmente de cunho verbalista e, por vezes, autoritário, várias estratégias foram identificadas. Dentre elas, aparecem as atividades lúdicas em forma de jogos, o uso de vídeo para trabalhar com filmes e até as atividades extra-sala, tais como festivais, aula-passeio, feira de conhecimentos. No entanto, essas atividades extra-sala se expressam, tanto como ponto culminante de um processo pedagógico, quanto no trabalho com a Pedagogia de Projetos e, ainda, como procedimento de segunda ordem, usado apenas quando os conteúdos apontam garantias diante da carga horária do período letivo.

No entanto, mesmo com essa diversidade, a aula expositiva é a mais citada, inclusive acompanhada pelo livro didático. Mesmo em disciplinas que afirmam não possuírem o livro didático, o trabalho com ele ou afins marca presença, embora em algumas disciplinas e com alguns professores isso ocupa mais centralidade que em outras.

Nas particularidades das disciplinas, encontramos o uso de uma variedade de estratégias metodológicas, principalmente organizando os alunos em grupos. Aparecem tanto as atividades em grandes grupos, como em pequenos e até, em algumas disciplinas, afirma-se usar, preferencialmente, os trabalhos em duplas. Raramente se trabalha individualmente, apesar de também aparecer.

Na generalidade do currículo, os professores procuram levar às suas estratégias princípios metodológicos como diálogo, coletividade, diversidade, problematização, contextualização do saber diante da vida prática, respeito ao erro e à realidade do aluno, chegando, este último, em algumas disciplinas, a ser distorcido perante a necessidade de uma legitimação afetiva, ou seja, entendendo que o respeito a essa realidade é a submissão à vontade dos alunos.

Apesar da riqueza na diversidade metodológica, muitas aulas estão condicionadas aos recursos pedagógicos, chegando a causar, em certas disciplinas, uma dependência no trato com os saberes escolares. Os recursos, em especial os locais e os materiais, são marcantes nas ações de sistematização dos saberes escolares. Em algumas disciplinas chegam a ser definidores, pois determinam os saberes a serem trabalhados ou mesmo as estratégias a serem usadas.

Mesmo na dependência dos recursos, e em particular na ausência ou deficiência deles, os professores encontram alternativas para trabalhar com os materiais que faltam ou mesmo criam formas de uso de locais. No entanto, o recurso pedagógico não é apenas meio para se ensinar um saber. Em alguns casos, o material ou o local é o objeto da aprendizagem, como por exemplo, um livro, um texto, uma pintura, uma fotografia, uma régua, um compasso, um esquadro etc.

Com relação à avaliação, também percebemos uma variedade de procedimentos, instrumentos, critérios e objetos. O que não varia é o registro escrito dos resultados das avaliações dos alunos que, segundo os professores, não é por nota, mas por um parecer descritivo contido nas Cadernetas, apesar de observarmos um professor indicando que transforma o parecer qualitativo num registro quantitativo, para efeito de seu controle.

Diferentemente do que convencionalmente se pensa, acreditando ser a prova o instrumento mais usado, vimos que as avaliações, nas atividades cotidianas de aula, por via da

observação é mais comum e usual. Os professores afirmam também usarem as atividades de classe e de casa como formas de avaliação, bem como os debates, os trabalhos teóricos e práticos. Muitas vezes os procedimentos de ensino se confundem ou se associam aos procedimentos avaliativos. Mesmo que a observação seja o procedimento que leva a uma avaliação contínua da prática pedagógica, a prova, ainda que se diga que é evitada, é usada como instrumento prioritário nas avaliações formais, que exigem mais sistematizações, inclusive porque remete professores e alunos à sensação de seriedade.

Em algumas disciplinas, vai aparecer uma desestruturação pedagógica em relação à avaliação, havendo professores que dizem até não avaliar, principalmente por terem em mente uma avaliação escrita mais formal, mas também devido ao uso de procedimentos e critérios muito vagos e de caráter comportamental, tais como a observação da participação, envolvimento, interesse, desempenho. Aparecem também como critérios de avaliação a verificação da freqüência às aulas e até do contexto social. Porém, naqueles que demonstram uma sistematização mais pedagógica da avaliação, os critérios, podendo incluir também os citados anteriormente, dizem respeito às competências, aos conteúdos e aos conceitos.

Mesmo procurando superar a avaliação tradicional por provas e sistematizar melhor a observação como procedimento avaliativo, percebemos fragilidades na fala de alguns professores, pois, por vezes, indicam que não estão avaliando as aprendizagens diante dos saberes e das competências, mas apenas aspectos comportamentais e afetivos, como são a participação e envolvimento do aluno. Apesar destes poderem ser critérios de avaliação, seja em caráter formal ou informal, terminal ou de processo, um aluno pode demonstrar um bom nível de participação e envolvimento nas aulas, mas, necessariamente, não ter aprendido o conhecimento. Assim, fica o questionamento: a participação como critério de avaliação consegue explicitar a apropriação e produção do saber escolar? Os aspectos comportamentais devem ser levados em consideração para a avaliação dos saberes escolares?

Os aspectos comportamentais, como participação, envolvimento, interesse, de fato, podem ser objetos da aprendizagem e, portanto, de avaliação, até porque a forma de o aluno agir em sala consigo mesmo, com os colegas e com o professor interfere na aprendizagem do conhecimento. No entanto, não é em função da avaliação desse comportamento que se consegue diagnosticar a construção de uma competência ou a apropriação do saber por parte do aluno. É preciso estar atento para podermos avaliar por dentro dos diferentes tipos e níveis de participações, envolvimentos e interesses dos alunos, se eles estão se apropriando e produzindo os saberes escolares, tanto daqueles que participam muito, quanto dos que participam pouco; tanto dos que são mais introvertidos e fechados, quanto dos mais

extrovertidos e abertos; tanto dos mais respeitosos, quanto dos mais inconvenientes, até porque a avaliação pedagógica não é um concurso de simpatia, ou mesmo uma gincana de cumprimento de tarefas.

A implantação dos ciclos altera inúmeros aspectos. Dentre eles, o elemento central é a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos. Nesse aspecto, surgem conflitos e ambigüidades acerca da aprovação/progressão e reprovação/retenção dos alunos. Numa relação de contraditoriedade, vão aparecer posições teoricamente concordantes com uma forma de ensinar e avaliar nos ciclos a qual seja mais aberta e dinâmica, mas que, diante de uma estrutura precária e de sujeitos ainda acostumados com procedimentos mais formais, envidam-se por avaliações mais meritocráticas.

No caso dos ciclos de aprendizagem, existe a recomendação da Rede pela não-reprovação, visto que a reprovação, em tese, seria resultado de uma não-aprendizagem. Sendo tarefa da escola favorecer a aprendizagem, o aluno deve ser aprovado, pois a escola deve conseguir ensinar. No entanto, não é isso que, por vezes, se processa, segundo algumas falas de professores, existindo, vez em quando, uma reprovação, uma retenção como eles costumam chamar. Outros afirmam que, nos ciclos, só há a reprovação por falta. Ainda há aqueles os quais afirmam que nem por falta o aluno será retido, pois não mais há verificação de freqüência por disciplina.

O fato é que, quando o aluno não atinge as competências em uma determinada disciplina, ele é encaminhado para os Espaços Ampliados de Aprendizagem, naquela disciplina, mas dá continuidade à progressão escolar e a isso os professores se referem como retenção, mas que não corresponde à reprovação anual do antigo currículo seriado. Já a reprovação por falta dá-se em função do aluno não ter alcançado o percentual mínimo de 75% da freqüência na carga horária total do currículo.

O fato é que isso não tem relação direta com os ciclos, pois se trata de uma alteração legal. Na Lei n.º 5692/71, que regulamentou os sistemas educacionais de 1971 até o final de 1996, a reprovação por falta era atribuída ao aluno que não conseguisse a freqüência mínima de 75% das aulas de cada disciplina, sendo o período letivo, no currículo obrigatoriamente seriado, de um ano com 720 horas a serem cumpridas em 180 dias de aulas. Na atual Lei n.º 9394/96, a reprovação por falta é atribuída ao aluno que não conseguir a freqüência mínima de 75% das aulas do currículo como um todo, sendo o período letivo anual, num regime seriado, modular, por etapas ou por ciclo, de 800 horas a serem cumpridas em 200 dias de aulas. Mas, em se tratando de avaliação, a freqüência não é o único critério de verificação do rendimento escolar; ao contrário, ele é flexibilizado em função da priorização dos critérios

referentes às aprendizagens dos conhecimentos, que, no caso de algumas disciplinas em especial, remete a discussão já tratada acerca de sua forma de legitimação no currículo escolar.

Façamos uma contagem numérica, tomando como referência o quadro 23, seguindo os seguintes pontos: 1- O aluno precisa ter 75% da carga horária anual de presença para ser aprovado, podendo ter 25% de faltas, o que equivale, respectivamente, a 600 presenças e 200 faltas. Caso o aluno tenha precisado faltar, em função de algumas doenças, outros compromissos ou imprevistos, ele tem a obrigação de freqüentar 600 dias de aula e o direito a faltar 200, o que não significa dizer que precisa, obrigatoriamente, fazer uso dessa porcentagem de faltas; 2- o ano letivo precisa ter 200 dias de aulas, geralmente contados de segunda a sexta, ou seja, cinco dias, o que não impede, diante das necessidades, de usar os sábados; 3- O ano civil tem doze meses, equivalendo a 365 dias (com exceção dos anos bissextos), ou seja, algo perto de 52 semanas de sete dias; 4- o ano letivo tem 45 semanas de cinco dias, pois seriam 10,5 meses de aulas, visto que um mês e quinze dias são dedicados, geral e respectivamente, às férias e recessos escolares; 5- o ano letivo de 200 dias, contando de segunda a sexta, totaliza 40 semanas aproximadamente; 5- o ano letivo de 200 dias, contando o sábado, totatiza 33 semanas aproximadamente.

Quadro 23: Distribuição de aulas semanais e somatório de aulas anuais.

Carga horária das disciplinas **semanal**	Carga horária das disciplinas **Anual – ano de 45 semanas**	Carga horária das disciplinas **Anual – ano de 40 semanas***	Carga horária das disciplinas **Anual – ano de 33 semanas**
1 aula	45 aulas	40 aulas	33 aulas
2 aulas	90 aulas	80 aulas	66 aulas
3 aulas	135 aulas	120 aulas	99 aulas
4 aulas	180 aulas	160 aulas	132 aulas
5 aulas	225 aulas	200 aulas	165 aulas
6 aulas	270 aulas	240 aulas	198 aulas

* contagem do ano letivo por semanas mais comum no calendário das escolas de educação básica.

A partir desse quadro, vemos disciplinas, principalmente Educação Física e Arte, enfrentarem a necessidade de avaliar os alunos sem que eles tenham ido a uma aula sequer, pois, com duas aulas semanais, que, no ano de 200 dias letivos, vão somar, no calendário mais comum, 160 aulas juntas, os alunos não estariam reprovados por falta. Como esses alunos foram às outras aulas, tendo faltado uma aula ou outra, podendo até somar mais 40 faltas, a avaliação é obrigatória, pois eles não estão reprovados por falta. Como na Rede alguns

afirmam que só há retenção pelo critério de freqüência, de que maneira garantir suas aprendizagens já que não se fizeram presentes?

Por certo, em algumas situações, uma avaliação formal não avalia a aprendizagem, pois gera constrangimentos e apresenta incoerências pedagógicas, levando os alunos a um mau resultado, não por motivos de não-aprendizagens, mas por problemas outros. O fato é que uma reprovação pode implicar aspectos mais graves e profundos para a continuidade dos estudos de um aluno, como por exemplo, o abandono por perda de auto-estima. Imagine se isso tiver ocorrido por que um professor utilizou de procedimentos avaliativos formais e até de posturas autoritárias e o aluno, mesmo dominando o conteúdo, tenha ficado nervoso e não conseguido responder bem àquele instrumento. No entanto, como proceder na avaliação diante do fato anteriormente suposto?

Enfim, vimos que existem elementos os quais se apresentam, seja na regularidade de aparição, sendo comumente citado pelos professores, seja na singularidade de uma fala, mas tendo pertinência perante o geral, que caracterizam a generalidade do currículo. No entanto, outras singularidades vão aparecer na fala dos professores de cada disciplina em particular.

4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA PARTICULARIDADE DAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Reconhecendo as singularidades das áreas de conhecimento inseridas no Todo Escolar descrito, anteriormente, nas generalidades das falas dos professores, focalizamos as categorias empíricas da seleção, organização e sistematização dos saberes escolares e suas unidades de contexto e registro para descrevermos e analisarmos as particularidades das disciplinas escolares em estudo. Orientam esse momento os questionamentos acerca de como e com que fundamentos são constituídos os saberes escolares de diferentes disciplinas no currículo.

4.2.1 Educação Física

No que se refere à seleção dos saberes escolares, a PEF1, mesmo tendo como ponto de partida a Proposta Pedagógica da Rede e afirmando ter por base o Coletivo de Autores[119], como concepção teórica norteadora de suas ações, tem, como referência de suas escolhas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois esse é indicado várias vezes em sua fala.

> Eu pego no Coletivo de Autores, que falam da questão cultural. Minha base é o coletivo de autores. É o que mais se adapta à proposta da Rede [...] Eu também, apesar de não ser bem aceito aqui na Rede, uso os PCN. Eu uso como referência (PEF1).

A relação entre a Proposta da Rede e os PCN é reapresentada na fala da PEF2, pois esta afirmou que, para a seleção dos saberes escolares, também usou uma proposta elaborada na própria escola onde exerce o magistério.

> A Proposta da Prefeitura e também usei a que a gente elaborou aqui, quando a gente fez a proposta para o ensino modular. A gente fez uma proposta (PEF2).

Nessa proposta, que organizou o ensino da Educação Física em módulos, visto que a aulas da professora estavam inseridas no ensino médio e este se organiza em regime semestral modular, ficam evidentes referências aos PCN, conforme os extratos abaixo.

> Desta forma, caberá aos professores, pensar a ação da Educação Física da escola como uma responsabilidade política na formação humana do aluno, buscando conhecimentos que visem atender às nessidades da sociedade e não apenas àquelas que forem solicitadas pelo mercado.
> COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
> **REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
> - Reconhecer a ação humana como forma de expressão e linguagem na vida do cidadão; [...]
> **INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO**
> - Refletir sobre as informações específicas da linguagem corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las, identificando a conexão que existe entre o biológico e o histórico no ser humano; [...]
> **CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL**
> - Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimentos, reconhecendo e valorizando as diferenças de linguagem e expressão; [...] (PROPOSTA DA EF NO ENSINO MÉDIO DA PCR, [2002?], p. 1).

> Os conteúdos de ensino devem possibilitar que as práticas de Educação Física devam ir para além do saber e do saber fazer [...] Desta forma, a prática dos jogos, da ginástica, das atividades rítmicas expressivas, das lutas e dos esportes em geral surgem para o aluno como oportunidades de cooperação de trabalhar em grupos [...]

[119] Conjunto de autores do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) publicado pela Editora Cortez, que traz os fundamentos de uma das mais representativas concepções críticas para o ensino da Educação Física na escola de educação básica – a concepção Crítico-Superadora.

> **I- Conhecimento sobre o corpo**
> Análise do corpo como identidade corporal ,não separando o corpo biológico do corpo histórico-cultural; [...]
> **Bibliografia:**
> Apostila Esporte e os PCNs – capacitação intensiva julho 98 (PROPOSTA DA EF NO ENSINO MÉDIO DA PCR, [2002?], p. 1-2).

Na proposta citada pela professora, fica evidente o vínculo com os PCN, tanto nos eixos norteadores das competências e habilidades (representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural), como nos conteúdos específicos da Educação Física que organizava em blocos, por exemplo, o de conhecimento sobre o corpo. Além de, na bibliografia, os PCN também serem citados[120].

O uso dos PCN como referência para a prática pedagógica dos professores de Educação Física se configura como algo polêmico, pois além de funcionar como um guia curricular, há incompatibilidades com a política curricular da Rede. Esse documento não possui muita aceitação por parte da gestão central da Secretaria de Educação, primeiro por seu conteúdo, segundo pela sua forma de elaboração e terceiro por constituir-se produto de uma política educacional fruto de Gestão de Governo, no caso, Federal, de partido político diferente dessa gestão da Prefeitura do Recife, como vimos no contexto histórico e governamental tratado anteriormente.

Os PCN configuram-se para PEF1 como uma espécie de livro didático, sendo usado como guia do currículo, pois a Educação Física, diferentemente de outras disciplinas escolares, não possui essa fonte para uso pedagógico. O livro didático, para várias disciplinas e professores, funciona como roteiro para a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares, pois seus conhecimentos são instituídos por uma tradição cultural estabelecida há bastante tempo, presente em tal tipo de livro, tornando-os definidos e até fechados, segundo as professoras.

> Tem isso, que é o diferencial. As outras disciplinas têm livro didático, têm uma organização já instituída de conteúdos, que podem ser mudados, mas que já foram instituídos pela tradição, que vem lá da idade média, que vem lá de não sei aonde, do trívio, do quadrívio... E vem sendo complementado, não é? Educação física é uma história recente (PEF1).

> Está definido, não tem questionamento. Na educação física tem. Não tem livro, não tem roteiro, a gente segue pelos PCN, que foram montados por determinadas pessoas. A gente não tem livros didáticos que possam servir como roteiros (PEF1).

[120] Para confirmação dessa referência sugerimos consultar Brasil (1999 e 2000).

> Não..., mas só para quem é de outra disciplina o conteúdo está fechado, eles têm uma nota. Eles estão ali, eles sabem o que fazem. A gente lida com que? Com a aprendizagem dele, ali naquele momento. Entendeu? (PEF2).

Como a Educação Física, enquanto disciplina escolar, é uma área de conhecimento recente, ela se ressente de uma tradição no que concerne aos conhecimentos a serem tratados no interior da escola, ainda mais diante da sua forma de estruturação e ação metodológica.

Essa recentidade leva a Educação Física a diversos conflitos na constituição dos saberes escolares. Mesmo que se tenha notícia, na literatura ou em fontes históricas, de que a Educação Física esteve presente desde os primórdios da educação, a sua configuração como disciplina escolar na escola brasileira, por exemplo, seguindo critérios e estrutura semelhante às demais disciplinas, deu-se por volta de meados do século XIX. Isso, comparado às demais áreas do conhecimento, como língua materna e matemática, é algo muito recente, pois estas assumiram critérios e estrutura de uma educação formal e sistemática desde a antiguidade. Um desses conflitos, citados pela PEF1, é a definição dos saberes a serem abordados em aula e apreendidos pelos alunos e que remonta à questão da falta de construção de uma tradição.

Não há clareza, na Educação Física, dos saberes a tratar na escola e, em decorrência, o professor termina por excluir alguns desses saberes que se configurariam importantes para a formação do educando. Em função disso, há uma série de diferentes formas e iniciativas de como lidar com essa indefinição, principalmente condicionando a seleção às competências e formação que possui o professor, fazendo com que determinado saber seja negado ao aluno pelo fato do professor não ter conhecimento e habilidades para lidar com o assunto.

A PEF1 é um exemplo disso. Ela seleciona dança, ginástica, jogo e esporte como conteúdos para as aulas e organiza tais saberes de acordo com o conhecimento adquirido na formação. Diante disso, ela negligencia a luta, uma outra temática de conhecimento possível de ser abordada a partir da própria concepção de Educação Física que ela afirmara tomar como fundamento: o Coletivo de Autores.

> Dança, ginástica, jogo e esporte, basicamente... Noções de capoeira, já dei ano passado, mas nesse ano não entrou no currículo não (PEF1).

> Eu privilegio em relação a minha formação. Em lutas, eu não domino as funções, eu não posso privilegiar lutas. É uma coisa que foge um pouco. Eu posso... Eu privilegio geralmente os conteúdos de que eu tenho mais domínio. E como há essa flexibilidade, em educação física, sei que não está certo, mas termina se fazendo o que tem mais domínio, o que você consegue dominar mais (PEF1).

> O professor de matemática pode até não dar, mas é exigido, ali, naquela série ou naquele ciclo, que se dê aquele conteúdo. [...] Mas na educação

> física há uma exclusão. Tem professor que não dá dança, tem professor que não dá ginástica (PEF1).

> Aritmética é dentro de matemática, não tem jeito, ela não vai ser dentro de ciências nunca. Mas na educação física, como não se tem o corpo de conhecimentos definido, há uma flexibilidade de entrar ou não, e ninguém pode cobrar isso, entendeu? Se o professor quiser julgar que educação física é só esporte, para convencer a ele de que não é, há que haver uma discussão polêmica, como houve na proposta pedagógica que a gente montou. Entra ou não entra esse conteúdo? (PEF1).

A PEF2 não determina a seleção em função de sua formação. No entanto, outra forma de indefinição aparece que é a sujeição às vontades pessoais dos alunos e que nos remete à discussão da legitimação afetiva.

> Planejamento? Ele vai ser a última coisa que ele vai achar. Entendeu? Ele quer atender a necessidade dos meninos naquele momento. Que é estar em movimento (PEF2).

Outro aspecto que condiciona a seleção dos saberes escolares são as teorias pedagógicas que o professor toma como referência. Sua concepção de escola, de professor, de aluno; seu entendimento acerca da disciplina que ministra, a concepção que fundamenta esse entendimento de sua área de formação e atuação docente e o uso que faz das teorias que a fundamentam. Tudo isso condiciona a seleção dos conhecimentos.

Para a PEF1, a Educação Física se diferencia das demais disciplinas pelo fato de lidar com o fazer prático, sempre estabelecendo vínculos sociais, conteúdos de valores éticos, principalmente por trabalhar com a coletividade e por trabalhar com dimensões da cultura que outras disciplinas não trabalham, como, por exemplo, a cultura esportiva, a qual oportunizaria o trabalho com o coletivo. As outras disciplinas, segundo a PEF1, estão centradas nos trabalhos individuais, lidando mais com a intelectualidade, com o fazer teórico, principalmente diante de dimensões da cultura voltadas para o mundo do trabalho, ou seja, possuem uma legitimação propedêutica.

> Mas na educação física, por serem atividades, geralmente, voltadas para a prática, em que se trabalha estabelecendo vínculos, você tem que estabelecer relações com as pessoas. Você não trabalha individualmente, e nas outras disciplinas, você pode até passar o ano todo fazendo trabalhos individuais. Na educação física, é impossível você fazer isso. Então, os agrupamentos, de educação física já despertam para o exercício de convívio entre as pessoas (PEF1).

> Ela faz parte de você conhecer o acervo da cultura. Uma parte da cultura, que não é muito a cultura popular. É uma parte da cultura esportiva, que está na mídia. Então, ela é um conhecimento cultural, pode não ser um conhecimento voltado para o mundo do trabalho, não é? (PEF1)

> Porque os conhecimentos teóricos, eu acho que na mentalidade geral de pais, professores, direção vão servir para o mundo do trabalho. Vão ajudar você a ter uma escolarização, que desencadeie, uma profissão no futuro. E as disciplinas não ligadas ao mundo do trabalho, digamos, ligadas ao mundo das artes, do lazer. da cultura, não têm essa ligação tão imediata, não são úteis, digamos assim, para o mundo do trabalho. Se bem que isso está sofrendo uma revolução. Que hoje em dia, existem, assim... mercado da área da cultura está se abrindo, mercado da área esportiva está se abrindo, então pode ser que, a partir dessa nova visão de cultura, a pessoa pode ser um profissional da cultura ou um profissional do esporte. Que isso vá mudando, mas nisso está havendo uma modificação, no mundo do trabalho, na sociedade como um todo. Mas eu acho que não chegou ainda, na escola, essa noção clara de que a pessoa pode ganhar dinheiro um dia. Pode vir a ser um profissional do meio cultural ou do meio artístico ou do meio esportivo (PEF1).

A PEF2 pensa de forma semelhante à PEF1 e, mesmo argumentando de maneira distinta, termina por compreender a Educação Física como uma disciplina eminentemente prática. Ela, inclusive, usa recursos que a levam a entender que estaria sendo teórica, mas se sente incomodada e até acha que descaracteriza a disciplina. Há uma concepção dualista da realidade que, por vezes, confundindo o que de fato são as partes, entende-as de maneira dicotômica.

> Eu acho que educação física, até por essa dicotomia corpo e mente, vem sendo relegada... Assim, as disciplinas consideradas mais teóricas, são mais valorizadas, tem teorias, adquirem conhecimentos. Aí, as disciplinas mais práticas, como arte e educação física, são relegadas, tanto é que não existe a sala de artes, na maioria das escolas; eu acho que nenhuma escola tem sala de arte. Uma sala ambientada para arte. Como também a maioria das escolas não tem quadra coberta, uma sala ambientada para educação física, entendeu? Então, são disciplinas pouco valorizadas, eu acho, na escola (PEF1).

> Por escrito eu já fiz. Com a turma. Foi uma estratégia que eu usei. Estava trabalhando essa questão de saúde. Eles gostaram, mas eu não achei que... que era muito legal, entendeu? Fugiu um pouco da minha... Está entendendo? Eu não me sentia uma professora de Educação Física fazendo isso, certo? Não naquele momento, que eu tinha, eu tinha a quadra pra trabalhar e eu estava aqui, nessa sala de aula, usando duas aulas. E eles... e... Quem faltou ia ter outro dia, está entendendo? Aí fica aquele pessoal que queria. É assim. Achei que naquele momento foi bom, sabe? Mas que não deveria usar aquilo muitas vezes, sabe? Para não descaracterizar. E, principalmente, se trabalhando com outra pessoa, então dá à gente mil oportunidades. O que precisa a gente saber é a... O que aquilo vai interessar para a gente poder ver na prática. É o que a gente... Essa é a dificuldade da gente, é essa (PEF2).

Na atual sociedade brasileira, fica evidente um privilégio das disciplinas que prepariam para o mundo do trabalho, que consubstanciariam os alunos numa formação teórica intelectual e um desprivilégio das disciplinas práticas.

Uma possível formação fundamentada em teorias que consolidem uma profissão no futuro, como Língua Portuguesa e Matemática, teria mais importância do que disciplinas de vivências práticas, como a Arte e a Educação Física, pois estariam ligadas ao mundo do não-trabalho. É esse tipo de entendimento acerca de uma disciplina escolar que leva o professor a selecionar um determinado saber em detrimento de outro. Ou mesmo o que faz com que a escola privilegie determinada disciplina secundarizando outra.

> Ela é a disciplina, digamos assim, junto com arte, a disciplina menos valorizada, ainda tem esse mito, aí, da valorização das disciplinas ligadas ao mundo do trabalho. Então eu acho que há uma desvalorização completa em relação à educação física. É como se fosse assim, numa casa, o último cômodo fica para educação física, entendeu? (PEF1)

> Estaria muito mais ligada, pelo menos no imaginário, na mentalidade das pessoas, às questões práticas de vivência, de eventos, de espetáculo, entendeu? Enquanto as disciplinas convencionais estão muito mais ligadas a instrumentalizar a pessoa para ser um profissional, dentro do mercado tradicional do trabalho. Ser um médico, engenheiro... (PEF1).

O que é interessante perceber acima é que, mesmo que nos argumentos da PEF1 se perceba um tom de crítica ao que está estabelecido convencionalmente na escola ou mesmo na sociedade como um todo, essa crítica ajuda a ratificar a posição convencional, pois sua raiz se dá diante do mesmo fundamento que justifica o que convencionalmente está estabelecido, por exemplo o mundo do trabalho.

No entanto, antes de tudo, é necessário que a Educação Física venha a acontecer como prática pedagógica, demonstrando uma sistematização perante os professores, os alunos, a escola como um todo, pois, enquanto se der num espontaneísmo, não conseguirá expressar sua importância diante do currículo na escola de educação básica.

> Eu acho que é a disciplina que tem mais problema de implementação, de acontecer como uma prática pedagógica, é educação física. Ela acontece muito mais de uma forma espontaneísta, ela precisa de uma sistematização, de uma regulamentação, mas, aí, ela não tem o básico, que é a sala de aula. Para dizer às pessoas que a importância dela só vai aparecer quando ela estiver acontecendo de fato. Ninguém vai conseguir botar o carro na frente dos bois. Dizer que ela é importante, sem ela acontecer. Ela precisa primeiro acontecer como prática pedagógica, para depois visualizar uma importância, uma modificação de comportamento, tanto de professores, quanto de alunos (PEF1).

A PEF1 até comenta que outros professores procuram legitimar a Educação Física de maneira diferente, como é o caso da PEF2, levando sua legitimação pedagógica mais para o lado instrumental que propriamente o propedêutico. A seleção dos saberes escolares está, portanto, intimamente relacionada à legitimação pedagógica e ao papel da disciplina diante da função escolar, podendo não ter que se vincular ao mundo do trabalho.

> É, digamos... alguns professores conseguem montar a disciplina de forma que ela tenha visibilidade, montam e fazem um torneio, montam e fazem uma gincana, montam e fazem um festival. E isso fica visível para a escola, que educação física está atuando, que educação física tem um valor, que os alunos, gostam daquilo, que os alunos se empolgam com aquilo (PEF1).

> A gente veio aqui, enumerou. O aluno disse – *Ah! Professora, é porque a gente quer ter saúde, e porque a gente quer conhecer a academia. Eu nunca entrei numa academia.* Ter um acesso a um conhecimento que eles não têm. (PEF2).

No caso da PEF1, fica implícito que uma formação teórica dos alunos deveria se voltar para o que, convencionalmente, as outras disciplinas vêm focalizando: uma formação para o mundo do trabalho.

O importante seria, portanto, não negar a importância da formação do aluno perante os saberes de uma determinada disciplina escolar, para o mundo do trabalho, mas mostrar que, dessa maneira, a formação escolar estaria se restringindo diante do papel social que a escola pode assumir. Os saberes escolares podem ampliar esse tipo de formação do educando, colaborando para a formação humana em sua integralidade, da qual o mundo do trabalho faz parte, mais ainda possibilitar, nessa formação humana, um reconhecimento do potencial e de mecanismos para a transformação desse mundo do trabalho e, até mesmo, da sociedade existente.

A fundamentação teórica presente na área da Educação Física não seria uma lacuna apenas perante os saberes escolares na busca de uma legitimação instrumental e propedêutica da disciplina no currículo escolar, mas também na formação e atuação docente diante da escola como um todo e até mesmo na Rede de Ensino.

Como se indicou anteriormente, a formação inicial que o professor possui delimita a seleção dos saberes escolares. Muitos saberes escolares são negligenciados pelo professor, negados aos alunos em virtude de seus limites de formação. Porém, no caso da Educação Física, isso é um problema peculiar, pois a mesma formação de licenciatura generalista que um professor de Educação Física tem, em outra disciplina, como por exemplo, a matemática, também acontece. No entanto, o professor de Educação Física realmente exclui o conteúdo

que não domina, enquanto um professor de outra área não pode fazer isso. Ele deve encontrar alternativas para lidar com os saberes escolares que dizem respeito especificamente à matemática, mesmo que ele não tenha um grande domínio.

> Apesar da apropriação dos professores da teoria. Pelo menos, desses específicos da Rede, eles têm certo domínio da teoria, há muitas lacunas na formação deles. O próprio conhecimento, que hoje é compreendido como conhecimento importante para educação física, há uma lacuna na dança, no ensino da dança, uma lacuna no ensino da luta. Há uma lacuna, do esporte ser mais forte, há uma lacuna também, na questão das regras do esporte. Os professores não dominam as regras. Então, essa formação polivalente de educação física é uma dificuldade também. Como é para uma professora que tem que ser polivalente em matemática, português, ciências e em estudos sociais. Para educação física, é uma dificuldade ser polivalente também, entendeu? (PEF1).

> Há uma lacuna na própria formação da gente. A gente não consegue dar conta em todas essas áreas, entendeu? Então teria que se mudar a estratégia de ensino, ser mais centrado na pesquisa, em que professor e aluno pudessem pesquisar os temas nos quais há essa falta de conhecimento de ambas as partes. Teria que se mudar a estratégia (PEF1).

> A diferença é que o professor de educação física exclui o conteúdo mesmo. Não dá de forma alguma (PEF1).

A legitimação pedagógica de uma disciplina está circunscrita ao reconhecimento de seu valor social, inclusive articulando-se à formação do professor, ao que ocorre nos intra-muros da escola, e ao entendimento que a comunidade escolar possui acerca da disciplina.

No caso particular da Educação Física, como citamos anteriormente, sua legitimação é ofuscada e, até mesmo, questionada, seja pelos alunos, pais, demais professores, seja pelo próprio professor de Educação Física. Por mais que ela procure se firmar e se reconhecer na totalidade do currículo e da escola, essa disciplina ainda apresenta muitas fragilidades. Para a PEF2, ser convocada para atividades entre diferentes disciplinas ou da escola como um todo demonstra um avanço para a disciplina, mas implicitamente parece indicar um favor.

> Olha, eu acho que a gente está bem, viu? Eu nem fiquei de fora não. Entendeu? A todo o momento a gente está presente, quando eles chamam para, por exemplo, fazer Projeto. A gente sempre tem uma contribuição. Quando a gente... Sei lá. É essa questão também de jogos internos. A organização disso aí, a gente sempre está aí. (PEF2).

> Eu acho que avançou muito essa questão da... Deles acharem que Educação Física não é importante, sabe? Acho Isso. É pela... Eu tenho visto que tem melhorado muito, essa questão de como eles conseguem... Porque eles achavam, assim, que a gente dá a bola e o menino fica ocupado. Na ocupação. Isso faz muito tempo. Mas eles cobram. Só que, hoje em dia, eles

> chamam a gente. Esse negócio de Festival... Foi Português que me chamou, entendeu? – *Vamos trabalhar comigo*, está entendendo? (PEF2).
>
> Só da gente? Educação Física? Não. Professores de forma geral, da escola, e Educação Física, está dentro. Não, a gente está dentro desse geral que a gente tem (PEF2).

Ainda assim, esse avanço deixa a desejar não só pelo tom de favor, mas também pela negligência presente na própria disciplina, seja dos alunos perante esta, seja do próprio professor de Educação Física, quando se ausenta de suas atribuições perante a escola como um todo.

> Isso aí, eu acho que ainda está um pouquinho aquém. Acho que ainda falta. Eu não posso dizer assim, geral, mais pelos comentários que eu vejo. Que inclusive a Direção tornou clara algumas coisas. Que ANA é que acompanha as escolas. E sempre diz que o professor de Educação Física está ausente de algumas questões da escola (PEF2).
>
> Mas eu não sei o que está havendo. Eu acho que também é o seguinte: a gente tem esse horário, fora do horário, de... De... De aula do presente. Os problemas de 5ª a 8ª, são tratados à tarde. E os professores têm [aula] de manhã. Isso dificulta (PEF2).
>
> Até para os alunos irem estudar, já teve caso, aqui, de fazer um trabalho na minha aula, o 3º "F", aquela turma super-desmotivada da tarde. Desmotivada mesmo a fazer atividade física sabe? Eles são muito desmotivados até para estudar. E eles estavam para fazer um trabalho na área de Português. Aí eles tinham aula de Português depois da minha, mais duas. Aí, eu falei assim: *mas porque tu vai à minha aula para fazer o trabalho? E a entrevista que tu pediu hoje?- Eu não vou aceitar não – Mas professora...* Quer dizer, usou professora, eu disse: *gente, olha... primeiro eu quero saber se, eu acho, a professora não iria fazer isso*, que é ANA a professora – *Então, eu gostaria que vocês arrumassem outro horário para fazer isso, porque eu vou dar aula*. Então, quando foi na outra semana, aí, já vinham eles... Já vieram durante a semana me consultar, se poderiam ir ao Coque (PEF2).

A PEF1 apresenta conflitos da relação entre o papel da escola de uma forma geral e o papel da Educação Física nessa escola, não só diante do que pensam, agem e dizem outros professores, mas também do próprio professor de Educação Física.

Por vezes, a professora remete o particular da Educação Física ao que não lhe seria específico, tais como aspectos sociais, afetivos etc. Não que esses aspectos não sejam importantes em cada disciplina, no entanto, não se deve subsumir o que lhe é particular em função do que é geral na escola. As disciplinas devem trabalhar o social e afetivo, por exemplo, a partir de seus próprios saberes escolares. Aliás, o saber escolar considerado neutro, apolítico, não-histórico, sem envolvimento emocional, de fato, não existe, pois as

disciplinas escolares não existem por si sós nessa escola e não são objetos inanimados. As disciplinas são formadas por vidas humanas nos conflitos das relações de poder.

Por outro lado, nenhuma disciplina, por si só, deve assumir a generalidade da escola, mesmo porque não daria conta. A partir de suas especificidades, as disciplinas devem cumprir o papel da escola como um todo. No caso da PEF1, a Educação Física se esfacela diante das atribuições da escola em geral, assumindo para si esse papel visto que sua legitimação na escola está ofuscada.

> Eu acho que ela faz o mesmo uso que a educação... A educação física e a educação artística, dizem, é o grande trunfo da escola, por quê? Porque a educação artística desperta, sensibiliza a criança para o belo, desperta sentimentos de civilidade, de beleza, de justiça, de harmonia. E eu acho que a educação física também cumpre esse papel. O despertar da cultura, para a sensibilização, acho importante despertar a sensibilidade na criança. O gosto pelo belo. A apreciação, entendeu? E a educação física tem muito essa coisa artística. Do movimento, da arte. Está muito relacionada com a arte. Então, acho que ela cumpre um papel importante na socialização (PEF1).

Mas, para a Educação Física conquistar tal legitimação, precisaria cumprir o papel propedêutico também? Vejamos que isso chega até a interferir nos aspectos didáticos cotidianos.

> Acho que não dão muita importância à educação física, enquanto conteúdo, enquanto conhecimento. Eles acham que educação física é mais um espaço de lazer da escola. Eles vêem dessa forma (PEF1).

> Eles sabem que se não vierem, podem ser reprovados, mas não por conta da nota, da avaliação, da prova. Está disseminado, eu já tive conversando com os alunos, e eles tem isso na cabeça agora. Então eles perguntam se podem faltar, quantas faltas tem que ter, se preocupam com a presença, mas eles vêem como uma atividade de lazer a educação física, mesmo porque, na periferia, o lazer é uma coisa quase inexistente. Eles não têm acesso a lazer. O lazer deles é na rua onde moram, é na praça mais perto. Não tem muita opção, de cinema, de teatro, de praia (PEF1).

Em decorrência das ausências de outras disciplinas diante dessa função geral da escola, por assumirem um papel convencional restrito a seus conteúdos específicos, ou mesmo das ausências das escolas diante das dificuldades sociais que se refletem dentro dela, a Educação Física passa a delimitar seus saberes escolares em virtude de tais ausências, distanciando-se do que lhe é específico. Deixaria de lado a questão da aquisição dos conhecimentos, do trabalho com o saber escolar que lhe é particular, para trabalhar com aspectos do lazer, já que as crianças vivem em uma situação de poucas opções de diversão, sendo, portanto, catártica ou compensatória.

> Veja. Eu espero... é tão difícil responder isso, porque eles vivem numa situação de risco pessoal e social tão grande, entendeu? Que a gente termina fazendo dessas práticas atividades de lazer mesmo, de entretenimento para eles. Muito mais tem essa função, muito mais forte do que uma função, digamos, de um conhecimento novo, entendeu? É mais uma necessidade urgente deles, que é de extravasarem... do que um papel de aquisição de conhecimentos e, digamos, de aprofundamento desses conhecimentos. Eu sinto que ela cumpre mais um papel emergencial que é um papel de que tem que ter aquela prática, porque aquela prática é necessária para o bom convívio, para o extravasamento de energias, para combater, para ajudar a combater a violência. Para questões mais de desestrutura familiar e de desestrutura social do que... Ela vem cumprindo esse papel. Pelo menos é o que eu noto nas aulas. Eles não vêm querendo prestar atenção a nada, eles vêm querendo extravasar, jogar, estar em ação (PEF1).

> Eu acho que a gente está cumprindo um papel de UTI mesmo, um papel de urgência. Mas eu acho que a gente tem que tentar transformar isso. É difícil, entendeu? Porque as condições também não oferecem condições de um clima para estudo. Um clima para calma, um clima para aprofundar os temas, um clima de estudo. Eu acho que ela não está oferecendo esse espaço para educação física. Não tem sala de aula para educação física. Entendeu? (PEF1).

Os saberes escolares particulares da Educação Física precisam ser selecionados e passam por uma organização quantitativa e qualitativa no currículo escolar. Os professores procuram realizar arranjos e disposições para organização do saber no tempo e espaço escolar, sendo o planejamento um importante procedimento para essa organização.

A PEF1 planeja suas aulas, registra por escrito o planejamento na caderneta escolar, pois esta tem espaços destinados ao registro. Essa professora afirma trazer o planejamento pronto e apresentá-lo, anualmente, aos alunos. Os saberes escolares são organizados diante do tempo escolar de um ano letivo subdividido em dois semestres. A PEF2 afirma que, por estar inserida num regime modular, que é semestral, sente uma maior necessidade de planejar, pois, no módulo, o tempo pedagógico é mais intenso, já que são mais aulas semanais e um semestre.

A PEF1, seguindo o ano letivo e os dois semestres, planeja suas aulas focalizando dois elementos do planejamento: as competências e os conteúdos. Sendo assim, o planejamento não segue os demais elementos clássicos tais como metodologia, recursos e avaliação. Ele termina por se configurar como um roteiro para as aulas e não um planejamento propriamente dito. A PEF2 também apresenta a compreensão de planejamento como um esquema, um roteiro prévio.

> Sim, planejo; Eu trago pronto já. Eu trago uma proposta e apresento a proposta, anualmente, aos alunos. É. Como se fosse um roteiro. Na verdade não é um planejamento, é mais um roteiro (PEF1).

> Olha. Eu tenho... eu agora estou sentindo a necessidade de planejar mais, porque a gente trabalha com Módulos. E, como Módulos, você tem um tempo determinado para atingir os alunos, eles têm que, dentro de um semestre, ter o conteúdo de um ano. Então, eu comecei a fazer, há uns 03 anos, assim, a esquematizar. Eu digo bem assim. O planejamento a gente faz. E eu não faço plano de aulas pronto, mas, na... Que eu acho o plano de aula... Meu esquema que faço, sabe? Para poder fazer o que eu vou fazer nessa semana. Aí, eu esquematizo para estar cobrando dos alunos, fazendo com os alunos o que vou fazer, que a programação da gente é, é muito dinâmica (PEF2).

> A caderneta tem um modelo próprio. Você coloca as competências por semestre. Listo algumas competências e coloco na caderneta o que eu vou desenvolver naquele semestre. Basicamente é isso, conteúdos e competências. Nas cadernetas a gente só coloca as competências, no planejamento tem os conteúdos (PEF1).

> A caderneta agora tem para gente fazer o registro de aula, tem as competências. O planejamento mais amplo, porque o planejamento inclui tudo: as competências, as atividades (PEF2).

Há certa contradição no uso do planejamento como elemento da organização dos saberes escolares, pois ao mesmo tempo em que afirma a sua importância para estruturação da ação docente, especificamente para organizar e viabilizar as aulas, esse planejamento não é tratado com mais sistematização, seja por compreendê-lo como roteiro ou esquema. Não que o planejamento não sirva de roteiro ou esquema, mas esse ele empobrece quando se restringe a listar os conteúdos e as estratégias.

Outro elemento se relaciona à forma de construção do planejamento. As professoras afirmam que o fazem no início do ano letivo e deixam clara a sua realização coletiva, ainda que, no momento de elaboração e planificação, ele passe a ser uma produção individual como aponta a PEF1. A PEF2 afirma fazer coletivamente, trabalhando em conjunto com outros professores e estagiários responsáveis pela Educação Física na escola.

> Tem uma reunião, no começo do ano, na escola, sobre planejamento, onde a gente troca idéia, com outros professores. Nessa escola em que eu estou, aconteceu isso, de a gente trocar idéia com outros professores, mas cada um faz o seu (PEF1).

> Tem, a gente faz no começo do ano. Entrega à Coordenação num formulário que a gente faz junto. Eu faço junto com ROBERTA. E a estagiária que estiver. Aí, a gente propõe no começo do ano fazer isso, aí se houver alguma modificação, isso é colocado durante o processo (PEF2).

> Olha, é uma necessidade do trabalho docente... No meu caso, para organizar, para viabilizar as aulas (PEF1).

> Tem uma necessidade pedagógica, principalmente, como lhe falei, aqui a gente trabalha em Módulos. Então, para se organizar até os conteúdos, o que se quer transmitir, entendeu? Principalmente agora, essa questão das competências, o pessoal está se inteirando com isso, então, eu estou sentido que agora eles estão mais motivados para se reunir, para planejar... (PEF2).

No planejamento, são destacados dois aspectos fundamentais para organização dos saberes escolares: o recurso e o tempo pedagógicos das escolas, sendo estes importantíssimos para sua execução. Segundo as professoras os espaços físicos, as instalações disponíveis para a realização das aulas de Educação Física são definidores para a execução do planejamento, portanto, para a organização de seus saberes, pois, por fazer uso de espaços abertos, a aula acontece de maneira dispersa, dificultando ou inviabilizando a sistematização do conhecimento. Acontece o oposto em outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Em virtude do sol, também se inviabiliza sua realização.

> O espaço é dispersivo, o espaço gera dispersão. O espaço... a sala de aula de educação física, que é um campo, que é uma várzea, ou um pedaço de chão. É um espaço dispersivo, é um espaço no sol, é um espaço que não gera um clima para concentrar e adquirir um conhecimento, para estudar aquele conhecimento, não tem uma sala, mesmo que seja sentado no chão, não tem uma sala em que você possa criar essa situação pedagógica de estudo, como tem em outras disciplinas. A educação física é meio que uma disciplina que cumpre o papel mesmo de prática (PEF1).

> Bem... Eu estava até comentando com os meninos que depois saio de lá da capacitação, estava comentando – *Rapaz, eu estou no paraíso*. Eu vejo a realidade dessa escola, que apesar da aula ser no sol, que aqui me limita... De manhã, aqui, é insuportável, depois das 11 horas, 10 minutos não tem quem agüente essa quadra. Entendeu? Aí, é quando há uma maior evasão das meninas, eu dou aula até naquela área da merenda, para estirar, fazer alongamento, entendeu? Já para eles não deixarem de fazer... Dentro do auditório... O sol fica muito quente. Eles vêm com boné, outros vêm com óculos, entendeu? Protetor, mas a reclamação é muito grande em questão de horário, sabe? (PEF2).

> Porque... Se bem que se as outras disciplinas fossem mais práticas, mais voltadas para formar competências no aluno mesmo, elas necessitariam sair do espaço da sala de aula e ganhar outros espaços na escola. E a educação física do mesmo jeito. Já é o contrario. Ela não tem espaço, e ela precisaria conquistar um espaço de sala de aula, entendeu? É o processo inverso, eu acho que as disciplinas, matemática, português, precisariam conquistar o espaço fora da sala de aula, e a educação física devia conquistar o espaço dentro da sala de aula (PEF1).

O espaço físico é algo tão definidor, na visão da PEF1, que mesmo tendo competências teóricas para qualificar as aulas, sejam elas específicas da Educação Física ou

mesmo referentes às ações pedagógicas de uma forma geral, o professor se vê desmotivado pelas precárias condições ou ausência de instalações para as aulas de Educação Física.

> Eu acho que o espaço define. Eu acho que é espaço somado à teoria. O espaço mais a teoria. Sem teoria, sem o professor ter as bases teóricas que dominem aquele processo de apreensão e sistematização daquele conhecimento, as coisas também não andam. Se bem que eu acho que os professores já demonstraram que tem o mínimo de sistematização, a partir dessa proposta. Dessa nova proposta pedagógica. Eles tem o mínimo de conhecimento sobre a área, que daria para ter pelo menos essa base teórica. Eu acho que o que está faltando é motivação para implementar essa proposta. Entendeu? Porque a motivação gera a luta pelas condições, entendeu? Está havendo uma falta de motivação, já por anos, de não ter essas condições básicas, entendeu? Então, há uma desmotivação, eu acho. As pessoas estão trabalhando com o que têm, fazendo o mínimo básico, entendeu? Podiam fazer mais, pois não são desprovidos de teoria, pelo que eu vejo no acompanhamento das escolas, as pessoas não são desprovidas de teoria. Dominam regras, dominam técnicas, dominam formas de implementar aulas, processos pedagógicos dominam. O que não há é uma motivação, pela falta de estrutura, eu acho, também, entendeu? Não há uma atenção à educação física. A educação física, não é vista como uma coisa imprescindível na escola, é um recreio (PEF1).

Na fala da PEF2, mesmo percebendo que os recursos e, particularmente, o local para a realização das aulas são definidores da aula, outro elemento se apresenta: a submissão da organização dos conteúdos em virtude das vontades pessoais coletivas ou individuais dos alunos.

> Eles sempre dizem: *professora, eu só não venho por causa do sol viu?* Não *é nada contra a senhora*". Eles dizem assim, que eles são muito ligados à gente, eu e ROBERTA. *Professora, não é nada contra a senhora, viu*? Porque eles ficam cheios de faltas. Aí ficam em recuperação, aí ele... *Não é nada contra a senhora, mas eu não gosto de Educação Física, eu não gosto de ficar nesse sol – Por que você não gosta? – Eu já disse – Você não gosta de jogar futebol, do quê que você gosta? (PEF2).*

> Mas eu acho que depende muito da turma; lá tem turma que é muito elétrica. Hoje quer quadra – *a gente quer quadra*. A gente fica assim, sabe? Doidinho. Aí então... – *Então vamos fazer o seguinte, a gente... Eu guardo esse texto*. Eu vejo o momento... (PEF2).

Ainda no que concerne aos recursos pedagógicos, os materiais didáticos também determinam a execução do planejamento e, portanto, a organização dos saberes escolares.

> Olhe, em relação ao local, é muito prejudicado, por não ser coberto, o fato de não ter coberta dificulta muito, no período de chuva, e mesmo o sol. A aula das 11 horas é muito prejudicada, essas aulas dos últimos horários. Em relação ao material, a diretora compra, por insistência da gente, algum material. Ela comprou no ano passado, mas esse ano ela não tinha dinheiro para comprar, então ficou o material... A sobra do ano passado, que já está

> velho. Bolas velhas, o material já quebrado, arcos quebrados... Então, assim, a gente tem que contar com a ajuda mesmo da gestão, dela conseguir uma verba específica para comprar o material, a gente fica nessa dependência (PEF1).

Em relação ao tempo de funcionalidade da escola como um todo, a PEF1, de Educação Física, associa a organização dos saberes escolares específicos dessa disciplina novamente em relação às condições infra-estruturais. Por motivos de deficiência de instalações

> É a questão de organização escolar. Por exemplo, tem dias que o recreio das crianças, quando está tempo nublado, principalmente, é na área do terração, onde é um tipo refeitório. E é ali que eu dou aula de ginástica. Então quando tem recreio das crianças, bate na mesma hora, entendeu? Porque eles começam a recrear às 9 horas, aí, vem outro grupo às 9h30, aí, vem outro grupo às 10, termina ficando a manhã toda aquela área ocupada, e aí dificulta, eu não posso dar aula. Eu tento dar aula na área, mas, aí, há uma confusão, generalizada, de criança com adolescente. Aí não dá. Então, tem algumas questões da organização escolar mesmo, que por conta de não ter espaço na escola disponível, dificulta, entendeu? (PEF1).

> Mas é assim, é mais em função mesmo de uma série de fatores, como motivação, espaço físico. Período de chuva, aí, quer dizer, é importante que a ginástica fique no período de chuva. Que é em agosto. Tem essas questões (PEF1).

Em relação ao tempo específico da Educação Física, a PEF1 afirma que a aula não segue o tempo pedagógico de outras disciplinas, pois a regência de suas aulas se realiza em horário contrário ao turno regular do aluno, é a *aula fora da grade*, como é usualmente chamada. O aluno que estuda à tarde faz aula de Educação Física pela manhã e o da manhã, à tarde. As aulas da PEF2, mesmo tendo enfrentado dificuldades e tumultos, foram recentemente inseridas no turno regular do aluno.

> A aula é fora da grade. Eles estudam à tarde, e eu dou aula de educação física, de manhã, que é no horário das crianças pequenas, o 1º e 2º ciclo (PEF1).

> Nem sempre foi na grade, isso é recente, tem alguns anos (PEF2).

Em relação ao tempo necessário às aprendizagens dos alunos, a Educação Física vive uma situação particular, pois enquanto a escola e a Rede procuram reestruturar esse tempo presente nas práticas curriculares tradicionais, essa disciplina continua a empregar uma forma convencional de uso e estruturação desse tempo. O que vai acarretar, para organização dos saberes escolares, uma disposição, um arranjo diferente do que se propõe nos documentos da política curricular e nos fundamentos teóricos das práticas curriculares da Rede.

Esse tempo se estrutura, inicialmente, de forma matemática e bidimensional, pois divide o ano letivo em unidades iguais em relação à quantidade de aulas.

> Por unidade, quer dizer, eu tento sempre... numa unidade eu trabalhar um conteúdo, um tema mais geral, como esporte, na outra unidade, jogo. Geralmente, a seqüência é essa: jogo, esporte, ginástica e dança (PEF1).

> Isso é uma tradição, vinda de muito tempo, a gente ainda não se apropriou. Na verdade, são 3 conselhos de ciclo. Na verdade, seriam 3 unidades, mas a gente não se acostumou ainda com essas 3 unidades, a gente sempre quebra em 4. Se bem que no ano passado eu quebrava até em mais (PEF1).

Porém, posteriormente, nem essa estruturação do tempo em quatro unidades escolares se respeita, fazendo com que os saberes escolares da Educação Física se organizem de forma aleatória, seguindo ora o calendário comemorativo, ora se definindo em função da relação entre recursos didáticos, especificamente as instalações e as questões climáticas, além das vontades dos alunos.

> Por exemplo, eu dava um conteúdo de dança, frevo. Começava com frevo. Quando passava o carnaval, o período de fevereiro, eu já entrava em esporte, entendeu? Não tinha, assim, um tema em cada unidade não. Eu adequava a períodos. Seguia às vezes o calendário, entendeu? Voltava com dança em agosto, por causa da semana do folclore, entendeu? Fazia alternados por aula mesmo. Digamos, 15 aulas eu cumpro esse conteúdo, ai acabava fechava, ai eu fazia um torneio. Não estou conseguindo fazer isso esse ano, as condições de trabalho estão muito ruins, entendeu? Mas eu já tive mais pique pra fazer isso. Seguindo o calendário. Organizando, seguindo o calendário escolar. O calendário de... O calendário comemorativo, entendesse? (PEF1).

> Ele acompanhava mesmo, quando ele dizia: *PROFESSORA, porque a gente está dando aula de futebol quando a unidade é de basquete?* Entendeu? E, aí, pela pressão dos meninos, que é muita pressão, era muita pressão, a gente abria mão, para ficar uns 20 minutos de futebol, mais não! *Eu quero que vocês dêem aula de basquete, porque eles têm que entender que... (PEF2).*

> O critério principal que eu vejo é a motivação dos alunos, sabe. Primeiro... Porque antigamente, também, algumas coisas assim, no basquete não aconteceu isso. As coisas a gente discutiu, a gente achou a necessidade de eles terem esse conteúdo de basquete. Porque tem bola de basquete. Entendeu? Porque a gente precisa, mesmo a gente não tendo o arco, mais o Diretor se esforçou em botar um aí, mesmo sem ser oficial. Então, ele disse, se vocês quiserem, eu vou botar, é só o senhor arrumar, pode notar que a gente vai jogar. Entendeu? A gente vai ter que aprender os movimentos do basquete, a gente vai aprender isso, e se tornar um jogo de basquete, não vai ser aquele oficial, a quadra não é oficial, mais as Redes vão ser iguais. Entendeu? (PEF2).

> Eu acho que vai depender do momento e do contexto da escola. Entendeu? Teve o... Porque o conteúdo da gente, todos eu acho muito importante para eles terem acesso. Entendeu? Agora, em um momento, em que momento ele vai ter, ai a gente vai ter que selecionar isso, de acordo com cada escola, cada momento. Não adianta dizer assim: *você tem que dar o basquete*, mas você não tem nenhuma área em que você possa "coisar". Entendeu? Você não tem bola. (PEF2).

Essa forma de organização dos saberes escolares da Educação Física demonstra certa desestruturação pedagógica, tanto por fazerem dela refém das instalações e clima da região, quanto por demonstrar que a Educação Física tem se distanciado do tempo de organização curricular da escola, ou, pelo menos, não conseguido aproximação, contida na política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, especificamente nos ciclos de aprendizagem.

A organização dos saberes escolares segue certa hierarquização e seqüenciação no tempo escolar. No currículo seriado, essa seqüência sempre segue do simples para o complexo; porém, no currículo por ciclo, ela é mais flexível. No caso da Educação Física, afirma-se que é como se essa disciplina já vivesse um flexibilização dos saberes, mas em contrapartida existe a necessidade de uma sistematização mais seqüenciada e hierarquizada dos saberes escolares, pois o que vem ocorrendo, basicamente, é uma escala crescente no nível de complexidade dos conteúdos ao longo dos anos de escolarização.

> Olhe, basicamente, a mesma estrutura. Só que na 6ª são meninos maiores, a exigência é um pouquinho maior também. Por exemplo, esse ano eu não fiz isso ainda, porque ficou para o 2º semestre. Mas, na pesquisa, eu coloco mais perguntas, um pouco mais aprofundadas para a 6ª série. E para a 5ª, eu coloco perguntas mais básicas, mesmo porque eles não conseguem entender, se eu coloco perguntas muito complexas. Então, eu dificulto um pouco a complexidade, mas o conteúdo é o mesmo (PEF1).

> Estão nos ciclos. Aí, houve uma flexibilidade, que já existia na educação física, entendeu? Houve uma flexibilidade. Não necessariamente, você tem que aprender aqueles conteúdos na 5ª série, você está no 3º ciclo, você pode aprender na 6ª, que é o 2º ano do 3º ciclo. Houve essa flexibilidade, para educação física já existia (PEF1).

> Eu fico pensando assim, sabe? Que conteúdos são mais importantes você dar naquele momento; isso aí, a gente tem que ver isso, que está precisando fazer aquilo, por exemplo (PEF2).

> Sistematizar é tudo para mim, é tudo. É você criar formas diferentes. Certo? De você lidar com os mesmos conteúdos. Entendeu? É você colocar no papel, sabe? É você dizer o que você quer. Essa prática de dizer o que você está fazendo vai reelaborando mentalmente as coisas. Pronto agora. Eu já mandei fazer diferente o pessoal de jogos. Está entendendo? (PEF2).

Segundo a PEF1, de Educação Física, a organização dos saberes escolares nos ciclos de aprendizagem tem a seqüência mais flexível, pois o que o aluno não conseguir aprender numa etapa poderá aprender na outra. Porém, essa flexibilização dos saberes não é aceita por alguns professores, pois leva a implicações nas questões de avaliação do rendimento escolar do aluno.

> Há quem condene, também, essa forma de deixar muito relaxado. Por exemplo, um conteúdo que era para ser aprendido na 5ª série, naquele ano, pode, agora, com o ciclo, ser estendido para a 6ª. E talvez, se ele não for bem aprendido, possa ir para o 4º ciclo, que é a 7ª. Isso deixa uma vulnerabilidade também, isso pode... As pessoas acham que essa coisa pode gerar também uma falta de conhecimento na criança (PEF1).

Essa alteração na disposição dos saberes nos ciclos gera uma forma de avaliar o rendimento do aluno diferente da estruturação por série. Na série, a avaliação era mais uma verificação do produto final apresentado pelo aluno. Seus erros eram expostos e indicados de maneira a justificar a nota, agindo de maneira classificatória diante das aprendizagens dos alunos. Os ciclos introduzem uma outra forma de pensar a disposição dos saberes escolares e, conseqüentemente, outra forma de avaliar as aprendizagens. A avaliação, nos ciclos, assume um caráter formativo, contínuo e diagnóstico para novas aprendizagens.

> Avaliar é colocar uma nota, diagnosticar, detectar o erro, mas, assim, não usar aquele erro para dar continuidade ao ensino. Aquele erro não vai ser mais trabalhado, aquele erro fica como etapa final. Então, a avaliação, fica só uma avaliação, sempre avaliações somativas. E a idéia de avaliação formativa é aquela idéia de que a avaliação está sempre servindo para a próxima etapa. Para que o que não foi aprendido naquela conclusão, naquela avaliação final, seja aprendido na próxima etapa. Então, isso, acho que vai estar... Não sei até que ponto... Há de se investigar até que ponto isso já se está alterando, mas pelo menos eles não podem contar com isso mais, os professores, de avaliação enquanto a sentença final. A nota é a sentença final. A nota é que vai ser a sentença final. Aquela nota vai ter que se traduzir em novas aprendizagens. Aqueles erros tem que ser trabalhados, isso eu acho que vai alterar alguma coisa. Tem que se ver isso (PEF1).

Porém, há controvérsias entre o lado positivo e negativo do ciclo em relação à série. Por vezes, os professores acreditam que os ciclos melhorariam alguns aspectos pedagógicos, mas, por outras, desencadeariam fragilidades. A avaliação é um exemplo das controvérsias. A PEF1 acha que a série evitaria problemas de não aprendizagens, pois reteria os alunos que não aprendessem, porém, em outro momento, acredita que a reprovação não garante a aprendizagem.

> É, acho que evitava. Ele não passava se não aprendesse. Em compensação... Em compensação o fato de ele não passar, o que é que acarretaria a

> reprovação? Não garante que ele vai aprender no próximo ano. Porque, aí, vai envolver uma série de fatores emocionais, que podem também fazer com que ele não aprenda. Mesmo porque ele não foi ruim em tudo. Tem coisas em que ele não é ruim. Então, ele vai se sentir desmotivado. Então a reprovação, o fato da reprovação, não garante que o aluno vai aprender no próximo ano. Esse é o grande dilema do ciclo. O pessoal reprovava e o aluno continuava sem aprender; então, deixa ele passar e dá mais uma chance, entendeu? E botar um reforço. Pelo menos ele vai estar acompanhando a faixa etária dele, e não vai está com 13 anos na 1ª série, tendo sido reprovado 5 vezes. Que, aí, ele também não vai aprender. Então a reprovação não garante a aprendizagem não (PEF1).

A PEF2 acredita que os ciclos têm mudado a percepção dos alunos em relação às aprendizagens e às avaliações, pois, antes, no sistema seriado, muitos se preocupavam com as provas e as notas, e, agora, nos ciclos, eles começam a focalizar as aprendizagens, apesar de não poder negligenciar esse caráter formal da avaliação, posto que os alunos podem interpretar que não precisariam esforçar-se por já estarem aprovados.

> Os alunos dizem mesmo – *não professora, eu vim pra escola pra aprender, eu quero aula*, eu não ouvia isso, entendeu? Eles estavam preocupados com a prova, com a nota. A gente trabalha com Ensino Médio e tem uma turma que mesmo que paralise tudinho, eles não faltam, eles ficam sempre aqui. Eles vêm sempre, o professor já sabe, o 3ºA... É uma das turmas que eu vou dar agora. Vem, 3ºA vem, 1ºG já vem. Entendeu? Já vem, porque sabe que eles querem aula (PEF2).

> Mas, por outro lado, a gente não pode deixar que ele sinta que já está passado. Eu acho que a grande dificuldade da gente, é conseguir com que, dentro da nossa área, a gente busque alternativa para ele sentir que está precisando prestar conta de alguma coisa. Entendeu? (PEF2).

No caso específico das aulas de Educação Física, as professoras afirmam que a implantação dos ciclos de aprendizagem trouxe pouquíssima modificação. É como se a Educação Física já vivenciasse o ciclo, antes mesmo dele ser implementado na Rede ou ainda como se não tivesse conseguido sistematizar os saberes diante da necessidade de continuidade que o ciclo solicita. Inclusive, a questão da não reprovação dos alunos e ainda a disposição flexível dos saberes escolares já se vivia em Educação Física, mesmo antes dos ciclos de aprendizagem.

> Então, para a educação física, eu estava até comentando com um conjunto de professores que não mudou muita coisa (PEF1).

> Isso não existe na educação física. Era como se ela já estivesse sempre em ciclo. Ninguém é reprovado, mesmo porque, aqueles que nunca vêm, trazem atestado. Então você não pode reprovar, porque, por lei, se a pessoas têm algum problema de saúde, não são obrigadas a fazer. Então tem prole, tem mais de 30 anos, trabalha (PEF1).

> O ciclo? Para a educação física mudou pouquíssima coisa, porque a gente não tem essa rigorosidade (PEF1).
>
> Não. Eu fazia desse mesmo jeito antes, nas séries (PEF1).
>
> Então o Ciclo, eu acho, tem essa organização, e a gente tem que buscar a Educação Física, ver como é que a gente se organiza, nessa sistematização, que não mudou, a gente ainda não conseguiu fazer, mas não é impossível de fazer, ali, não é impossível, dá para gente fazer algumas coisas pequenas que têm uma certa continuidade. Entendeu? (PEF2).

Os saberes organizados no tempo e espaço escolares passam a ser elementos de mediação na interação entre os sujeitos e objeto de educação. Eles precisam ser sistematizados. A que artifícios metodológicos se submetem esses saberes, ou mesmo produzem, na ação pedagógica entre professores e alunos?

No caso específico de Educação Física, novamente, as questões referentes aos recursos pedagógicos vêm interferir de maneira definidora na aula, influenciando também na sistematização dos saberes escolares. As professoras de Educação Física afirmam que, principalmente, em função da limitação de materiais disponíveis, as aulas, geralmente, acontecem em grandes grupos.

> Atividades com grandes agrupamentos; não dá para fazer atividades com pequenos grupos, nem individuais, porque não tem material para isso. Então são sempre atividades de que possam participar toda a turma. Só dá para trabalhar com essa situação didática, infelizmente (PEF1).
>
> Pronto, se forem jogos de que toda a turma participe. Não dá para fazer atividades específicas, para trabalhar fundamentos, pequenas situações dentro do jogo. Não dá para trabalhar isso, só se eu tivesse, assim, 30 bolas, 10 bolas no máximo, entendeu? Ou materiais alternativos que na escola não tem. Então, o jeito é trabalhar com grandes agrupamentos. Ginástica com todo mundo, dança com todo mundo, esporte com todo mundo. É meio complicado (PEF1).
>
> Olha, o mais que a gente vê é em grupos, divisões e grupos. Aqui mesmo, de manhã, o que tenho, acho que dá, tem dado muito certo, assim, apesar de eu achar... Eu trabalho muito assim, digo à eles o que vou fazer, o que pretendo fazer, que, quando você trabalha com Ensino Médio, têm que ser muito discutidas as coisas (PEF2).

A PEF1 afirma ter trabalhado em pequeno grupo com pesquisa escolar; porém, há limites em relação aos recursos pedagógicos. A PEF2 também apresenta os limites e as dificuldades, mas encontra alternativas para diferenciar as metodologias na sistematização dos saberes escolares.

> Eu acho que isso é uma lacuna também. Porque, por exemplo, se você quiser fazer uma pesquisa na escola, ir para a sala de informática, os computadores não estão funcionando todos, entendeu? No momento, na minha escola, tem 5 e só 2 estão funcionando. Então já dificulta fazer uma pesquisa dentro de uma sala. Não tem um espaço físico adequado para fazer pesquisa. Então, assim, eu não estou trabalhando esse semestre, nesse ano, eu não trabalhei com pesquisa ainda. Nos anos anteriores... (PEF1).
>
> A biblioteca não tem livros específicos da área da gente, também. Tem esse problema, tem tudo que é livro, mas, da área de educação física, você não encontra nenhum, pelo menos que eu olhei lá, não tem nenhum. Então, assim, eu não estou trabalhando com pesquisa nesse ano, entendeu? É a informação que eu trago, confronto com a que eles têm, mas, assim, não estou fazendo nenhum trabalho escrito (PEF1).
>
> No ano passado, eu colocava um roteiro, uma pesquisa com o roteiro e pedia para eles pesquisarem em grupo, porque se for individual, fica mais difícil, deles acessarem. Aí, eles procuraram na internet. No ano passado, os computadores estavam melhores. Eles trouxeram. Agora pouco sistematizado. Mais cópia mesmo, de fragmentos da internet, coisas assim. Mesmo com o roteiro... (PEF2).
>
> Dá para fazer com pequenos grupos. Essa parte dá. Se bem que a aula é sempre em grandes agrupamentos, mas essa parte de eles montarem as coreografias é em pequenos grupos. Geralmente de 5, 6 alunos (PEF1).
>
> O material do basquete foi se acabando, então não tinha bola para todo mundo. Entendeu? Aí, eu acho quando tem material. Entendeu? Material suficiente , ai eu me imponho. Está entendendo? Fazia: *gente, a gente vai começar com voleibol*. Hoje em dia, a gente tem, porque como eu já sei essa turma, pronto, agora no 3º ano, já peguei essa turma dede a 8ª série. Entendeu? (PEF2).
>
> Tem, tem aula expositiva, tem na biblioteca... Esse tipo de coisa! Eles foram para internet, aí, viram o que era o dominó, a dama, a história. Aí, eles têm, eles vão, a gente vai algumas vezes para a internet. Eu tenho esse Auditório em que eu posso trabalhar com eles. Por exemplo, algum jogo, teve muitos jogos do Brasil (PEF2).
>
> Como eu não posso estar em três lugares ao mesmo tempo. Eu trabalho com meninos que são dispensados da prática. Eles fazem parte da teórica. Entendeu? Outras aulas, não dá. Porque eles não vão para a quadra. Quando eles vão para a quadra, para "coisar" a presença. Aí disse assim – *gente, vão na biblioteca*. Geralmente, eu tenho um material. Eu acho isso interessante na Educação Física. A gente manda para biblioteca, tem muita coisa velha. Entendeu? Se eu vou querer trabalhar com jogos de salão. Então, eu acho que minha obrigação como professora é deixar algum material (PEF2).

Um problema que se apresenta na organização dos saberes reaparece também na sistematização. As questões climáticas diante da precariedade de ambientes de aula. Isso leva a professora a tratar os saberes escolares de forma a colocar em cheque a sistematização em função, muitas vezes, da aleatoriedade.

> ...por exemplo, período de chuva, eu não posso fazer jogos e esportes, porque não tem área. Então tenho que fazer ginástica de todo jeito, no período de chuva, entendeu? Porque eu tenho que fazer em área coberta, num terração que tem lá na escola (PEF1).

> ...nesse semestre eu tive muitas chuvas. Entendeu? Aí pude utilizar algumas coisas assim, sabe? Então é, como eu vou dizer, então a distribuição, eu acho que depende muito da turma, sabe? (PEF2).

A sistematização dos saberes escolares está em íntima relação com os procedimentos avaliativos. Convencionalmente, a avaliação no currículo seriado servia como instrumento de persuasão pedagógica e, até mesmo, de poder do professor. Com a implantação do currículo em ciclos, esse traço dos procedimentos avaliativos vai sendo alterado.

> Mudou a forma de ver o processo de avaliação. A avaliação, nos ciclos, passa a ser um processo de investigação. Não o processo de simplesmente detectar as falhas. O detectar as falhas tem o objetivo de acompanhar, de investigar o processo. É muito baseado naquela idéia de Hoffman. Avaliação enquanto investigação, enquanto diagnóstico constante. Acho que isso afetou, eu não sei até que ponto... (PEF1).

> A questão de não ter a oportunidade, de não ter essa via da reprovação, você não pode mais contar com a reprovação. Então, isso vai forçar; eu acho isso um ponto positivo. A nomenclatura é um ponto negativo, e o ponto positivo, que força as pessoas a ensinarem, porque elas não podem contar com a reprovação. Então cria esse dilema, esse problema para o professor. Se ele não consegue fazer com que aquele aluno aprenda o conteúdo, ele também não vai poder reprovar no final do ano (PEF1).

Essa nova forma de avaliar, na estruturação dos ciclos, tem gerado outra maneira de lidar com a retenção ou continuidade dos alunos ao longo dos anos de escolarização. A reprovação é algo que é colocado em cheque na sua raiz e só vai acontecer por não cumprimento dos critérios de aferição da freqüência estabelecidos pela LDB, pois os critérios de avaliação do rendimento escolar são modificados em função do ciclo.

> O pessoal só está reprovando, agora, por falta. Por falta e outra coisa, não é falta em uma disciplina, não, é 25% de falta em todas as disciplinas (PEF1).

> Não. É que agora, é... Os alunos são reprovados pela freqüência. Quando ele está nas competências, é que você pode colocar o seguinte. O aluno vai ser repetido, geralmente, é por falta. Nas competências, ele fica, você tem que voltar, no segundo momento, ali, que tem uma parte, é, orientações para o próximo Ciclo (PEF2).

Isso tem gerado posturas de concordância e de discordância e modificações da prática pedagógica.

> Aí, é que está, ele não aprendeu; aí, vai para o conselho; ele não aprendeu em geografia aquelas competências que devia aprender. Aí, ele vai para o conselho de ciclo, são 3 por ano. Quando chega ao conselho, ele é encaminhado para fazer espaço ampliado em geografia (PEF1).

> Por exemplo, se ele não consegue ler direito, está péssimo. Está na 5ª série, no 3º ciclo, no 1º ano do 3º ciclo. Não lê ainda com facilidade, com compreensão. Ele vai para o espaço ampliado. Foi detectado isso nas competências de leitura e escrita. Aí, ele vai para o espaço ampliado; aí, ele passa um 1 mês, digamos, vindo duas vezes por semana, fazer aquela recuperação, aquele reforço. Aí, depois, o estagiário diz que ele está apto, ele está melhor... (PEF1).

> Aí, ele espera o próximo conselho. Se, no espaço ampliado, vê que ele recuperou aquelas competências, ele pára o espaço ampliado e volta para a sala de aula (PEF1).

> Mas uma das coisas que vejo, e com que eu concordo, é justamente essa questão de reprovar, eu acho que não é por aí, eu acho que veio facilitar muito a eles, que querem aprender (PEF2).

A implantação dos ciclos altera inúmeros aspectos e, dentre eles, o elemento central é a avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porém, outras coisas também são modificadas, a começar pela nomenclatura. Essa nova forma de se referir ao tempo de escolarização tem gerado, segundo a PEF1, um primeiro conflito.

> Olhe, é cedo para avaliar, mas a questão da nomenclatura, até da própria nomenclatura, começando pela nomenclatura, é difícil de assimilar. Você pergunta a 5ª série, a gente tem... a 5ª série, é difícil a gente situar que é 1º ano do 3º ciclo. Os alunos não sabem, os professores também não conseguem assimilar isso, entendeu? Então essa questão da nomenclatura é uma barreira eu acho, para a gente começar a se apropriar da idéia (PEF1).

É evidente que as mudanças da avaliação geram problemas e conflitos. O quanto se acredita nas alterações é proporcional ao quanto se desconfia.

> Isso vai fazer repensar a prática. Então, isso foi uma imposição de política, não é? Que não foi uma coisa bem aceita, foi uma coisa que... Que ainda hoje, tem muita resistência na Rede, mas ela veio para forçar, eu acho que a intenção foi essa. Pelo que eu estou entendendo, até agora. A intenção foi forçar o professor a ensinar (PEF1).

No caso específico da Educação Física, as alterações de implantação dos ciclos em relação aos procedimentos avaliativos alterou quase nada (PEF1).

> O ciclo? Para a educação física? Mudou pouquíssima coisa, porque a gente não tem essa rigorosidade, a gente não tem avaliação, primeiro, escrita. A gente não tem nota, nunca teve. Colocavam-se conceitos, entendeu? Então, assim, não existia muito essa questão da reprovação. Não era uma coisa... só se a pessoa não viesse; aí, ia para o conselho no final, o conselho escolar, e

> nunca se reprovava por educação física. Quando a criança não vinha de jeito nenhum, trazia um atestado, era dispensado, entendeu? Tinha essa questão de atestado, para impedir uma reprovação em educação física. Então, era mais pela presença, como está sendo com ciclo. A avaliação, em educação física, não é uma coisa estruturada. Não é um instrumento estruturado, que a pessoa possa dizer se a pessoa aprendeu ou não, entendeu? (PEF1).

A PEF1 afirma que a avaliação, em Educação Física, continua acontecendo como acontecia. Na verdade é questionável até se a avaliação acontecia de fato. Porém, não pelo simples fato de não aplicarem provas mais formais como instrumentos de avaliação, mas por não possuirem sistematização nos procedimentos avaliativos.

> Pronto... Aí está o grande problema... Não acontece. Não se avalia. Não se avalia. Se avalia de forma... Com meus alunos, pela participação. Participou, veio para as aulas, contribuiu, participou nas apresentações finais da culminância do fechamento dos trabalhos, está aprovado (PEF1).

> ...não tem uma avaliação formal. Não tem uma prova, não tem questionário, entendeu? Tem uma avaliação do processo, que não deixa de estar contemplada dentro dos ciclos. Eu avalio o processo como um todo. É ver se as competências foram cumpridas. E sempre se reportando às competências. Eu analiso aquela equipe de alunos. Cumpriu as competências? Se cumpriu razoavelmente, participou, veio para as aulas, está aprovado, entendeu? Geralmente assim, na conclusão dos trabalhos. Por exemplo, em dança, no ano passado, eu fiz algumas coreografias, aí, no final, a avaliação daquele trabalho, daquela montagem, daquela coreografia. Cumpriu as competências em dança? Conseguiu montar a coreografia? Desenvolver os passos, as técnicas? Aí... aquela equipe conseguiu, conseguiu, aquela que razoavelmente, razoavelmente, mas assim, os razoáveis e os ótimos, não há uma medida diferente para aquilo (PEF1).

> Ele vai ter nova chance, no próximo semestre. Eu vou colocar uma observação, dizer que o grupo ou os alunos, tais, tais e tais, não conseguiram cumprir as competências, mas não vão ser reprovados por isso, entendeu? Eles vão ter aquela observação, que é o chamado parecer. Tem aquele parecer, vão para o próximo semestre tentar cumprir... (PEF1).

Enfim, vimos que as particularidades da Educação Física geram maneiras de lidar com a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares, ora comuns às generalidades do currículo, ora na singularidade da disciplina.

4.2.2 Arte

Em relação à seleção dos saberes escolares em Arte, a PA1 afirma que a proposta pedagógica é uma referência, entretanto deixa claro que acha essa proposta limitada, pois, em termos de procedimentos metodológicos, ela não traz contribuições, levando-a a ter que fazer adaptações diante das diferentes turmas. No entanto, a limitação, segundo a PA1, termina se configurando num mérito, por possibilitar ajustes. Isso demonstra uma contraditoriedade da relação da professora com a proposta. A contradição se aprofunda quando ela indica certo distanciamento, tomando decisões no âmbito individual e pessoal acerca da seleção dos saberes, deixando no ar certa negligência à proposta pedagógica. Essa contradição e desdém também se expressam na fala da PA2.

> Olhe, eu tenho a proposta da Rede que eu vou atrás, tenho a proposta, mas eu vou mais atrás dos objetivos. Em termos de atividades, não me atende. Não me atende porque eu tenho que fazer os ajustes. A minha turma da 7ª D, a outra 7ª, eu não sei...**,** então, a proposta da Rede me permite fazer isso. Graças a Deus. Mas assim, tudo que eu levo é meu, seguindo, de alguma forma, as propostas que eles dão, sabe? Eu acho interessante as propostas, os conteúdos e algumas coisas assim... (PA1).

> Tem aquela proposta... Como é que chama? É até um caderninho branquinho, já esqueci o nome dele. Tem arte, tem Educação Física também. Eu olho tudo. Porque, na realidade, quando eu trabalho, eu não sigo só um material, eu vou colhendo vários. E vou olhando, porque é mais interessante para eu trabalhar. Tem o caderninho que a prefeitura dá, se você tivesse falado, eu tinha trazido, peguei hoje o meu. Existe, existe arte, português, educação física... (PA2).

> Tem dos livros, de vários livros: História da arte no Brasil... Livros didáticos, esses que eles vendem... FTD... Depende da qualidade; aí, eu vou fazendo uma seleção. Procuro, muitas vezes, reportagens em revistas, alguma coisa que fale dos artistas, eu coloco, ou um livro qualquer, pode ser até o de português se tiver um texto interessante (PA2).

Essa contradição se aprofunda quando, em nenhum momento, as professoras se referem às competências. As professoras de Arte não tomam como referência as competências contidas na Proposta Pedagógica da Rede e muito menos as da área de linguagem, em que estão inseridas. Um outro aspecto que aprofunda essa contradição é que, na proposta pedagógica da Rede Municipal do Recife, seja de Arte ou de qualquer outra disciplina, não há a indicação de atividades, ou seja, não se indicam procedimentos metodológicos. O que aparece são fundamentos teórico-metodológicos os quais oferecem princípios para abordarem os conteúdos e organizarem as aulas. A proposta não objetiva sugerir procedimentos, muito menos, atividades de aulas. Para essa professora, a proposta, não é usada como fonte para a seleção dos saberes, mas quase como um recurso didático.

Isso também acontece quando comentam acerca do livro didático em Arte, afirmando que a Rede, na atualidade, não usa esse tipo de material didático no ensino de Arte, apesar de existirem, as professoras confirmam o uso da proposta pedagógica como um mero recurso, juntamente com o livro didático, os jornais, as revistas, os vídeos.

> Olhe, há alguns anos a Rede comprou 4.500 livros terríveis de Arte. Horríveis, as histórias. Mas aí se perderam esses livros, eu não sei o que aconteceu, mas assim... Então... Quer dizer, eu uso, eu uso jornal, revista, livro, vídeo e as coisas que eu compro. Junto com a proposta. Os livros didáticos... Olhe, o livro de que eu mais gosto é de Graça Proença, que é um livro de história da arte. Aí, ele apresenta... Geralmente, o livro didático começa com história da arte (PA1).

Não haveria problema em usar a proposta também como recurso, mas não tal qual uma revista, um livro, um vídeo, e sim como um objeto de orientação para o exercício da docência, sendo compreendida como uma referência que apresenta a uma teoria pedagógica a prática pedagógica. No caso específico de arte, para ser fonte de apreensão da concepção de triangulação das dimensões do ensino da Arte de Ana Mae Barbosa, pois esta teoria pedagógica específica do campo do ensino dessa disciplina na escola é citada na própria proposta pedagógica da Rede Municipal do Recife. No entanto, a PA1 cita, inclusive, ter conhecimento dessa teoria de ensino de Arte, mas não deixa claro se segue essa recomendação.

> Conheço, é Ana Mae, conheço... Para mim é a proposta que mais está, assim, resolvendo a situação, em termos de ensino e conteúdo de arte (PA1).

Apesar das conquistas e avanços, seja na literatura sobre essa disciplina, seja na própria prática curricular da Prefeitura do Recife, acerca da compreensão do ensino de Arte na escola de educação básica, superando seu caráter instrumental e subserviente, pensamos que ainda há conflitos muito fortes em relação à concepção do ensino da Arte e são eles que estão condicionando a relação da Arte com a Proposta Pedagógica da Rede como um todo, como veremos adiante.

> Porque aqui, pelo menos isso, a Rede... Algumas escolas têm, mas a gente conseguiu assim: qualquer professor pode ser colaborador, qualquer área pode colaborar. Então, a gente não ficou mais com esse encargo. Ela tem estagiárias, que adoram fazer letreiros, cartazes. A gente não trabalha com cartazes, a gente não trabalha com decoração, a gente trabalha com o conteúdo específico de história da arte, de apreciação da obra de arte e de produção de trabalhos artísticos (PA1).

> Eu acho que o objetivo da escola é tornar a pessoa sensível, a pessoa fazer, trabalhar, ela também entrar em contato com o que foi produzido na arte,

> tanto na nossa sociedade, no nosso meio, como em outras culturas, para ele perceber, primeiro, que a arte está em todos os momentos da vida e que ela faz parte do dia-a-dia nosso. E que ela seja sensível ao que é feito fora. Que é produzido na arte, e que ele possa fazer arte. Esse é o objetivo (PA2).

O ensino de Arte, na escola, consegue apontar uma legitimação pedagógica, demonstrando a contribuição de seus saberes para a formação do aluno e para o uso que este poderá vir a fazer na sua intervenção na sociedade mais ampla, tanto por se apresentar como uma área de conhecimento que se configura como uma forma de linguagem, quanto por reconhecer que a arte não é um dom inato, mas um saber contextualizado socialmente, o qual pode e deve ser apropriado pelos cidadãos.

> Na escola o que é que arte tem que valorizar, que é um conhecimento, que é uma coisa que o ser humano faz, que é uma coisa que está presente na vida da gente que é dançar, cantar, escrever, atuar, representar, todas essas coisas estão presentes no dia-a-dia. Porque a gente precisa dessa linguagem, porque tem horas que a gente não tem o que conversar, então vamos conversar de outra forma. Então seria outra forma que algumas pessoas encontram para expressar o que quer dizer. Como observar a obra, observar a imagem, observar o que o teatro quer dizer – *o que é que vocês acham? Ah, professora, eles estão ai, falando que tem político que enrola, que quer prender a água, só que ele não foi no jornal, ele falou aqui no teatro. Vocês percebem isso? Percebe* – ai num espetáculo de dança – *e aí? e o que é que esse espetáculo? É o catimbó, é a macumba, é o não sei o que? Veja aí o que é macumba* - e a gente vai trabalhando as coisas assim, nesses conceitos, esses tipos de conhecimento (PA1).

> É isso, eu espero que essa sensibilidade... Eu espero que ele passe a olhar o trabalho de arte não como uma atividade... Que aquela pessoa nasceu com um dom... Que aquilo de repente caiu do céu na cabeça dele, por isso que eu coloco um pouco de história na arte, para mostrar aos alunos que ninguém constrói nada do nada, sempre se faz alguma coisa baseado numa vivência em sociedade. Se você vive em determinada sociedade, fatalmente, você vai trabalhar... Se você vive numa área onde, geograficamente, você encontra mais pedras, por que é que você vai trabalhar com barro? É muito difícil. Se você trabalha numa região que tem muita palha, palha de coco, você vai trabalhar nela. Nem sempre é dom que herdou, é questão muito das condições sociais, econômicas, geográficas de uma região que vão determinar certas atitudes. Então, eu coloco muito isso, para que ele perceba isto, dentro das atividades do dia-a-dia. Aí, eu coloco o trabalho de alguém que fez aqui... Em Tracunhaém, na praia, para ele perceber isso (PA2).

Inclusive, essa contribuição torna-se ainda mais essencial aos alunos da Rede Municipal de Ensino do Recife, por se tratarem de pessoas com pouco acesso ao usufruto e produção da arte, principalmente nas instâncias auto-financiadas de acesso à Arte.

> Eles nunca vão a um cinema, eu tenho quase que... Meninas do magistério, que nunca foram a um cinema. Uma classe inteira, classes inteiras que eu já passei por aí, nunca foram a um cinema, nunca foram a um teatro – *Não,*

> *não acredito? Já viram na igreja? – Ah, eu já vi a Paixão de Cristo*. Então eu fico sondando, sempre faço isso. Sempre sondando como é que é, e, aí, no final do semestre ou no final do ano, eles sabem o que é o teatro (PA1).

Consegue perceber que o seu papel na escola de educação básica é de contribuição para uma formação humana generalista e não para a formação de um especialista em arte ou até mesmo a formação de um artista, como por exemplo, um desenhista, um dançarino.

> Para o artista é diferente, o artista tem que aprofundar as especificidades dele, é o pintor, o músico, ele tem que conhecer a fundo a linguagem que ele vai trabalhar. Eu não sou dançarina, eu não sou uma musicista, eu não sei, eu não me aprofundei nisso, mas eu sei que essa música é assim, eu sei como é que ela me soa, o que é que ela me diz, que época foi, como é que se dançava, De onde foi que veio. Maracatu, valsa, dança da quadrilha, e, aí, a gente vai trabalhando esse conhecimento. Se bem que aí tem meninos, como eu lhe disse, que tocam, mas nunca foram numa escola de música. E tocam, e são super-entoados, e precisaria ir para uma escola profissionalizante de música, mas esse conhecimento da arte é para eles se inteirarem de quem são eles. De quem é a pessoa, porque música é uma arte, que dança é uma arte, é uma linguagem, uma fala. É uma fala, diz algo. A escolha é deles (PA1).

> O aluno diz que quer trabalhar com desenhos, com pintura, querem saber técnica de desenho e de pintura, querem fazer escultura. Como se fosse, uma aula de técnicas de pintura, curso de pintura, curso de desenho, ele quer aprender a desenhar a boca, a desenhar o corpo, quer fazer sempre esse tipo de trabalho. Ai, eu digo sempre a eles – *isso é específico de um curso de desenho*. *Quem realmente deseja, porque se você quer só por um interesse superficial, você, daqui a pouco, se abusa, é um trabalho árduo, desenhar, pintar, ou qualquer outra arte, você precisa...* Até dançar mesmo, a pessoa diz, eu quero dançar, aí, vê que depois tem não sei quantos passos, e que não está se saindo bem, aí, ele começa a desistir, porque na verdade só é um interesse passageiro, ele não tem realmente o interesse de se aprofundar (PA2).

E consegue ainda mais! Consegue fazer uma crítica forte, partindo de suas especificidades, à realidade tradicional hegemônica no ambiente escolar de uma forma geral, demonstrando que não tem interesse em incorporar princípios e atitudes convencionais, apresentados em outras disciplinas, para conquistar melhor prestígio na escola, apesar de admitir que, muitas vezes, ser convencional traz autoridade como, por exemplo, o uso mais formal de texto para sistematizar o conhecimento.

> É isso, é um absurdo eu dizer, não devia nem gravar, é uma falta de respeito mesmo à disciplina, ela é isso mesmo. Não é eu passar um exercício e vai ganhar 10, vou tirar ponto, vai para a secretaria, vai para fora da sala de aula, não é isso. Eu não tenho esse tipo retrógrado, antigo, decadente e desnecessário de confrontar com eles, eu só tenho a minha energia, eu só tenho a minha força, é a única coisa que eu tenho. Que às vezes, eu não estou com força nenhuma, e eu penso em desistir, pegar a minha mala e ir

> embora. Mas eu fico, sabe como é? Eu fico. Eu fico até o fim. Mas é isso, esse olhar decadente do ensino do séc. XIX. Eu me ressinto muito disso. Eu sempre trabalho com eles em círculo, freqüentemente. Aí já é uma danação, porque eu chego na classe e está uma cadeira atrás da outra, aí, eu já vou me arretando. Eu já começo a me zangar daí, aí tem que fazer chamada, eu sou obrigada a fazer chamada, nós somos obrigados a fazer chamada. Aí, eu tenho que fazer chamada; aí, às vezes, eu aproveito uma coisa e faço, para não perder mais tempo aí. Então, eu acho que essa forma da nota, essa forma da... Eu não tenho a palavra não, se é opressão, ou se é repressão, mas é alguma coisa parecida com essa forma de lidar com as cadeiras de um modo geral. Porque eu não tenho o que dizer dos meus colegas não, é o que eu sinto, eu acho que se eu botasse uma nota, se eu passasse o texto, pedisse um questionário, e botasse 4, 2 e 1, talvez eu tivesse mais poder sobre eles, mais autoridade. Mas eu não tenho essa autoridade, nem quero ter, nem quero. Isso é difícil, essa forma de avaliar a nota mensal, o aproveitamento que ainda existe, ainda muito fortemente, isso é uma coisa muito ruim para a disciplina, porque ela podia ser muito mais prazerosa, muito mais gostosa, muito mais agradável para o seu conhecimento (PA1).

> Eu estou... Acho que é geral, eu estou achando que é geral, mas na arte não há uma compreensão dessa disciplina formal, por isso que, às vezes, eu tenho os textos para eu dar umas amarradas, e por isso que eu passo muito tempo no conceito de arte lá na frente, sabe? Trabalhando arte, onde tem, como é que aparece, essas coisas assim, para eles saberem que é um conhecimento. Eu, hoje, trabalho com arte como conhecimento, um conhecimento que é interessante para a pessoa, para conversar, para fazer uma leitura de um jornal, para simbolizar, para interpretar, essas coisas, não é a questão de fechar uma disciplina, eu não trabalho assim mais não (PA1).

Mas, ainda assim, seu avanço e sua leitura crítica da escola tradicional não lhe oportunizaram reconhecer-se no cenário do currículo como um todo, de forma a compreender que sua especificidade, junto às especificidades de outras disciplinas, propiciaria à escola cumprir seu papel social e, muito menos, que existem elementos, no currículo, que devem orientar a prática pedagógica das diferentes disciplinas igualmente, pois só assim o currículo teria seu caráter de unidade, de coesão pedagógica, mesmo entre as diferentes áreas e sujeitos. Por exemplo, o reconhecimento das características das disciplinas que, concomitantemente, estão trabalhando com os alunos, seja de conteúdos, de procedimentos metodológicos, de ações avaliativas, de postura docente.

> Rapaz. Olhe, nisso que eu peco um pouquinho, porque eu não quero saber das outras disciplinas não, pois, sinceramente, eu não procuro saber não. Pessoal, eu não quero saber, não quero, porque eu já vou me arretando, está entendendo? Quem quiser que bote seus 9 e seus 10. Assim, vejo classes que, comigo, conversam, pulam, gritam, riem, saem e entram; têm certos professores que botam a cópia no quadro e eles ficam sentados. Isso me cria uma certa..., o que é isso?, Uma certa contradição na minha cabeça, mas eu simplesmente me recuso a trabalhar dessa forma (PA1).

Uma dificuldade bem específica para o reconhecimento da Arte no currículo é a própria forma com que professoras de Arte apontam relacionar-se com os alunos e com a instituição de uma forma geral. Por muitas vezes, confunde-se a necessidade de construir-se um ambiente pedagógico amistoso, alegre e afetuoso com um relacionamento pessoal afetivo com os alunos, sujeitando-se às suas vontades.

> Eu vou dizer uma coisa para você, é muito difícil. É tipo assim, eu estou aí na escola... Eu só trabalhei numa escola na UR5, por sete anos; aí trabalhei numa escola aqui, que era de alunos especiais, somente um mês ou dois; aí, vim para a ESCOLA A, e estou aqui há uns oito anos, na ESCOLA A, e para a gente valorizar a disciplina da gente, a gente passa por muitos, assim... Aquela história de você fazer conquistas. É uma coisa muito pessoal, eles tem mais o afeto por mim hoje – *MARIA, quando é que tu vai dar aula pra gente? Tu deixasse a gente? Ah, MARIA*... – Esse tipo de coisa hoje, é muito comum eu ouvir, porque existe esse vinculo afetivo. Agora, a arte tá longe, a disciplina, a disciplina realmente não é vista assim, como a matemática, a nota, eu nunca dei nota a aluno meu, dou porque precisa. A gente não trabalha com nota, por isso que eu falo de novela, do dia-a-dia, falo daquele Michael Jackson, que trabalha lá na rua nova, que é ator de rua muito interessante, carnaval, procissão, não sei o quê, tem grupo de pagode, essa coisa que é para trabalhar, o que é arte no dia-a-dia, em volta, no entorno, essas coisas (PA1).

> A gente vê... Geralmente se preocupa muito com o interesse do aluno. Mas muitas vezes o aluno não tem uma bagagem, ele tem uma certa dificuldade de chegar aonde ele quer. Ele disse. Você faz perto – o que você deseja trabalhar? (PA2).

Num ambiente pedagógico, a afetuosidade, a alegria e a amistosidade podem e até devem estar presentes, mas a submissão às aptidões ou vontades particulares de uma turma, para não dizer de alguns poucos alunos que se impõem perante a turma e impõem suas individualidades, é um problema pedagógico que leva uma disciplina a não conquistar legitimação no currículo escolar, pois sempre estará à mercê das particularidades.

> Olhe, nesse ano, eu tive um problema. Por exemplo, uma 7ª série, que era extremamente musical, a única coisa que eles querem é tocar e dançar. Como é que eu vou dar aula de teatro? Já mudei, já mudei. Aí, eu estou trabalhando com eles. Agora mesmo ,eu planejei e comprei um DVD, de um grupo chamado The theicho, um grupo americano, que eu quero ver se a gente vai trabalhar... No pagode, que eles adoram pagode, não sei o quê... e música brega. Mas eu quero que a gente faça um concurso de coreografias. Então, eu direcionei. Então essa 7ª saiu do teatro. Olha! uma vez eu fui fazer aula de teatro com eles, eles fizeram uma pirâmide de cadeira, dessa altura e subiram, e ficaram lá, eu disse: *vai cair, vão quebrar os dentes...* e eu bem calma. Ai eu – *BRUNO, BRUNO desça daí* – BRUNO, é um menino bem gordinho, bem grandão. – *BRUNO? Desça daí BRUNO,* e eles – *tá bom aqui MARIA, eu sou o rei* – eles entraram na brincadeira, não sei o quê, mas a deles não tem nada a ver com teatro, eles

> brincam muito, né? Para aprendizagem mesmo tem que ser dança e música (PA1).
>
> A minha turma da 7ª D, a outra 7ª, eu não sei... Olhe! Pense nuns meninos danados! Aí, eles fizeram, eu tive que reavaliar o que estava acontecendo – *vocês vão embora, as minhas aulas são a 5ª e a 6ª!* A 4ª aula deles é vazia, ou é vaga ou é educação física. É não! É vaga. Ai eles vão embora, não aparecem, ai eu fui reavaliar o resultado – *Professora, a gente não quer teatro de jeito nenhum, a gente quer desenho* – ai eu reestruturei, meu trabalho todinho (PA1).

A legitimação pedagógica de uma disciplina no currículo escolar, como é o caso de Arte, é algo que vai condicionar sua relação com a proposta pedagógica como fonte de seleção dos saberes. Na relação indicada, anteriormente, no ensino de Arte, a legitimação é afetiva, relacionando-se ao prazer imediato em fazer a aula.

> É meio esquisito você trabalhar arte na escola pública. É muito difícil, eu acho, porque a gente estuda e quer ver o melhor, não é? Eu gostaria que eles gostassem, e eles simbolizassem, como eu simbolizo, está entendendo? Aí, às vezes, eu não posso mudar muito, porque eu tenho que estar sempre por ali, nas cercanias do pensamento deles, dos jovens, dos adolescentes. No ano passado eu tive uma experiência muito engraçada na 8ª série. Na 8ª série, eles abominam o teatro, eles não gostam – *Então o que é que a gente vai fazer?* Então, eu estou sempre reavaliando – *A gente quer desenhar, não sei o quê*. Você acredita que eu pesquisei o artista italiano medieval chamado Martin Bold. Eu pesquisei um que é tão contemporâneo, que os trabalhos dele é que foi idealizado aquele Allien. O homem é o cão chupando manga. Eu procurei isso, coisas que lembram tatuagens, lembram, pichação, não, grafitagem. Eles não tiveram a menor emoção, nem... Eu pensei que esses meninos fossem arrasar, quando vissem esses trabalhos, de dráculas, de monstros, de caveiras, a cabeça cheia de cobras, dos desenhos do cara, do gênio do desenho contemporâneo. Eles não tiveram a menor tesão, compreendeu? Eu tive que trabalhar paisagem, desenho do dia-a-dia, do cotidiano. Ainda consegui fazer com o nome deles, como se fosse grafitagem e tal, mas não foi essas coisas não. Então, eu vou sempre adaptando (PA1).

Ou até mesmo é uma "legitimação" conferida pelo plano das opções pessoais e profissionais do próprio professor, quando determina, por conta própria, a concepção e abrangência da área e a delimitação de conteúdos que melhor se adequam a ele. Por exemplo, na Arte, delimitar como conteúdos a Arte Contemporânea, ao invés da Arte Barroca, ou mesmo a Arte Moderna ao invés da Arte da Antiguidade.

> ...a arte contemporânea, ela está totalmente entrosada. Então você pode ver um espetáculo de performance de teatro, que traga dança, e artes plásticas, murais, aquarelas, vídeo. Porque as artes plásticas, hoje em dia é um avanço enorme. Se você tinha pintura, gravura, desenho, cerâmica, entalhes, hoje em dia, você tem cinema, vídeo, clip, arte de computador, você tem hologramas, você tem muita coisa de eletrônica, de informática, de

> tecnologias. Arte-xerox, muita coisa de arte envolvendo tecnologia, entendeu? Aí, o teatro pode trazer, a dança pode trazer isso tudinho, você pode dançar com o palco sem nada, o palco nu. E você dançar, e aqui atrás tem um grupo conversando, e isso faz parte da coreografia, e aquele grupo não está dançando, está representando, mas o espetáculo é de dança. Eles se misturam (PA1).
>
> Sim, mas eu posso usar como plástica mesmo. Eu, numa das minhas classes, eles disseram que não queriam saber de teatro, foi agora. Aí, eu, puxa vida! Eu levei Eisiner; Eisiner é o tampa, esse contemporâneo, que os trabalhos dele são, assim, super-legais. Ai eu disse: *olhe*... Para eu trabalhar com eles Eisiner, o que foi que eu fiz – *olhe vocês vão desenhar aqui hoje uma coisa muito estranha que vocês puderem, uma coisa que vocês achem tão estranha que seja difícil de alguém entender isso*. Ai eles fizeram vários desenhos. Ai, eu apresentei Eisiner, que trabalha com desenho, com... (PA1).
>
> Aí eu não me preocupo com o traço, com a linha, o ponto, a cor, a luz do desenho, a profundidade, que isso são conteúdos de arte, mas da arte acadêmica, porque a arte contemporânea não se preocupa com absolutamente mais nada disso. A arte contemporânea também desfaz um pouco isso. Desfaz isso (PA1).

Um exemplo dessa postura docente, por melhor que seja a intenção, a qual seleciona o que melhor lhe convém, é o recorte e a organização dados àquele conteúdo que melhor se adapta à sua formação. A PA1, sendo formada em Artes Cênicas, seleciona o teatro como temática de conteúdo quase única a ser trabalhada com os alunos, independentemente da turma. E a PA2 seleciona as artes plásticas. Porém, isso se excetua quando as professoras, mesmo sem ter a devida formação para tratar um tema, submetem-se a trabalhar com um conteúdo em função da turma ter se recusado a trabalhar com o planejado. Entretanto, a exceção se dá devido a não dependência da formação e opção dos professores, mas se mantém no mesmo princípio de legitimidade afetiva, pois submete-se às opções pessoais dos alunos.

> Eu reestruturei meu trabalho todinho. Entendeu? Mesmo que eu não seja formada em artes plásticas, mas aí eu levei, estou levando outros materiais, outras coisas minhas (PA1).
>
> Porque eu gosto muito do contemporâneo (PA1).
>
> Como eu sou professora de teatro (PA1).
>
> Eu estou caminhando com eles na música, e eles tocam adoram tocar, e eu não entendo nada de música, mas eu tenho que levar música para eles. E eu já tenho também um vídeo, eu gosto e tenho TV a cabo, ai tem uma TV SESC, TVE, que passa uns vídeos ótimos de dança. Eu estou com um vídeo de dança de rua que eu estou doida para passar para eles (PA1).
>
> Eu tenho já o esquema eu trabalho com as 7ª, nessa forma, eu coloco o que é artes plásticas, no que é arte no geral, posso mostrar a ele o que é arte.

> Porque eles acham que arte é só desenhar, aí, eu pego e mostro no mundo todo o que é a arte, depois a gente se fixa em arte plástica, porque é a minha especialidade. Aí, eu faço a divisão da arte em segmentos, vou trabalhando com eles e vou introduzindo alguns trabalhos de artes plásticas, que são produzidos, e a gente trabalha com isso (PA2).

> Eu não estou trabalhando artes cênicas, porque eu não domino muito bem, eu domino as artes plásticas. Eu não domino bem, eu domino arte plástica. Se falar com MARIA. MARIA é de cênicas, ela passou algum tempo trabalhando com plástica, mas ela é das artes cênicas. Já teve uma época que eu trabalhei com mamulengo, não, fantoche. Eu falei um pouco do que é mamulengo, já teve uma época, mas foi em séries menores (PA2).

Isso remete a conflitos na própria formação do professor de arte, que busca um aprofundamento numa linguagem, ou mesmo são cursos distintos entre as linguagens com as quais a Arte trabalha, tais como cênicas e plásticas, ou, ainda, linguagens que não estão exclusivamente da área da formação inicial em Arte, tendo até mesmo formação inicial específica em outros cursos, como no caso da dança, literatura e música. Além disso, quem ingressa no curso de Licenciatura em Arte, muitas vezes, não quer ser professor de Arte, mas faz o curso como uma iniciação à formação de ator, artista, produtor, coreógrafo.

> Como início para ser ator, para ser cenógrafo, para ser produtor cultural. Mas infelizmente é uma realidade. Eu recebo o estagiário, lá da federal. Todo ano eles sempre têm estagiários, eles mandam, eu recebo, mas são pouquinhos e nenhum quer muito assim, não vejo aquele desejo, querem mais é ir embora. Querem ir para São Paulo, querem ir para Minas, querem ir para o Rio de janeiro trabalhar com grupos de teatro, mas não querem saber de sala de aula não (PA1).

No que concerne à organização dos saberes, o planejamento tem se configurado como uma imprescindível atitude e um importante instrumento de ação do professor na constituição dos saberes escolares. No caso da PA1, o planejamento se apresenta como uma necessidade pedagógica, pois ajuda na organização do conhecimento e orienta a ação docente na sala de aula.

> Veja só... Eu planejo no começo do ano... Eu tenho, mais ou menos assim: eu começo sempre... Toda classe a que eu chego, eu trabalho o conceito de arte, os inícios, arte e comunicação, arte e linguagem, arte e sociedade, cultura, esses conceitos iniciais (PA1).

> [Planejamento] tem que ter, se não eu me perco, sabe? Não é uma coisa rigorosa, como eu te falei, eu tenho os meus itens, eu sei o que eu vou trabalhar, isso, isso, isso. Se eu não tiver isso, eu me perco. Então, eu tenho que planejar, não é rigoroso, não é de jeito nenhum, mas eu tenho que ter o meu perfil do ano todinho. Até porque só são 2 horas-aula por semana, eu tenho que estar me fechando, me amarrando, se não eu me perco (PA1).

No entanto, o planejamento é compreendido de maneira restrita, primeiro, por se entender que é feito apenas num momento inicial do ano letivo, estruturando uma seqüência preestabelecida para a intervenção pedagógica, inclusive oscilando entre a autonomia do professor e a negligência ao Todo Escolar; segundo, porque é confundido com as providências que precisam ser tomadas para a realização de determinadas atividades de aulas as quais exigem o uso e a organização de materiais didáticos e espaços específicos; e terceiro, por não ser entendido como um movimento contínuo e sim como um mero registro documental da intencionalidade pedagógica.

> Passo alguns vídeos; geralmente, eu planejo vídeos, eu planejo algumas dramatizações, jogos, essas coisas. Aí, planejado seria o geral, ou do semestre, ou do ano. Isso aí eu sei e vou dividindo (PA1).

> A gente faz o planejamento anual. Eu faço o meu planejamento do jeito que eu quero e entendo. Se eu escrever tá bom, se eu não escrever, ninguém liga não. Ninguém olha. Eu acho isso bom, porque eu vou me ajustando. Agora, é da minha responsabilidade. Ninguém fica olhando se eu estou cumprindo, ninguém olha não. Agora, eles pedem e a gente dá (PA1).

> Olhe, eu planejei o seguinte, eu coloquei como objetivo o aluno conquistar, buscar paisagens em jornais, televisão, computador, revistas; muitas vezes ele não sabem diferenciar as imagens com que eles vivem em contato, para ele é tudo a mesma coisa. Tudo é uma fotografia, ou é tudo um desenho. Aí, eu passo que a arte, um desenho, uma gravura, uma escultura, ele vai se familiarizando, ou introduzindo, por meio de, eu trabalho com desenhos, trabalho com... Para que no final, ao final. Eu tenho já o esquema eu trabalho com as 7as, nessa forma (PA2).

Esse registro é realizado nas cadernetas das turmas e em cadernos de notas do professor. É um registro documental e se configura também como uma exigência administrativa. Esse registro é realizado de diferentes formas: digitado e anexado, ou mesmo manuscrito diretamente na caderneta.

> Veja só, eu faço o planejamento da 7ª, eu tenho duas 7as. Aí, eu escrevo na caderneta da 7ª C e da 7ª D o mesmo planejamento, entendeu? Aí como é o mesmo planejamento da 8ª, eu escrevo também na 8ª (PA1).

> Atualmente, com os ciclos, eu faço um planejamento para o 3º ciclo, 1º e 2º ano, que seriam 5ª e 6ª séries. E faço outro para 7ª e 8ª. Aí, como eu também tenho ensino médio, eu faço um planejamento para o 1º ano, e um para o 2º, são diferentes esses (PA1).

> Tem, tem. Tem no meu caderninho. Eu tenho um monte. Todo ano. Porque cada turma é diferente. Esse geral eu tenho. Aí, às vezes, eu posso trabalhar os conceitos, algumas teorias, teatro grego, teatro de rua, teatro popular; aí, eu venho, escrevo, pesquiso; aí, dou, escrevo alguma coisa, trabalho com eles assim. Aí, eu registro no meu caderno (PA1).

> Ah, na caderneta. Existe na caderneta, você tem as atividades diárias, existe também o local para você colocar... No ano passado eu coloquei, nesse ano, até agora, não coloquei. As cadernetas chegaram a X tempo, eu coloquei, eu coloco todas as presenças, todas as atividades que o aluno faz, isso me ocupou o espaço (PA2).

> A coordenação da escola. Esse ano, a gente teve uma coordenadora que digitou pra mim. Eu fiz o meu planejamento e ela digitou pra mim. Foi esse que eu preguei nas cadernetas; aí, eu preguei, porque era... Ela tinha digitado e eu não sei digitar não. Ela pediu e digitou. Já o do magistério eu escrevi, está todo escrito, à mão, num pedaço de papel oficio (PA1).

É importante frisar que um planejamento não precisa, necessariamente, produzir diferentes documentos para as distintas turmas, pois o registro escrito pode ser um só, desde que contemple as peculiaridades de cada turma. No entanto, o planejamento deve ser compreendido como algo particular, visto que se trata da intencionalidade pedagógica voltada para a turma, e que possui uma dinâmica a qual perpassa todas as suas fases, inclusive o momento da documentação (planificação). Ainda assim, é possível estabelecer aproximações entre os planejamentos e a planificação das diferentes turmas, tanto devido à semelhança de tempo de escolarização, quanto à necessidade de tratamento pedagógico dos elementos voltados para cada turma, os quais estão presentes na prescrição do currículo.

O que não significa dizer que o planejamento e sua documentação estejam seguindo uma orientação tradicional ou mesmo instrumental de educação. No caso, a PA1 afirma que seu planejamento é aberto, sendo bastante flexível diante das características das turmas. Tal fato, por um lado, é interessante e necessário, tanto porque permite uma maior dinamicidade à prática pedagógica de sala de aula, quanto porque demonstra que não acompanha uma concepção prescritiva normativa-racionalista de currículo. Mas, por outro lado, se retomarmos a reflexão acerca da concepção de disciplina que está orientando, rodeando, fundamentando o ensino da Arte, e ela se justificar, única e simplesmente, por uma legitimação afetiva, essa abertura pode implicar negligência mútua. Negligência originária da própria disciplina perante os elementos gerais da organização curricular da escola como um todo, ou, contrariamente, negligência pela disciplina de Arte no currículo da escola de educação básica.

> Só sei que pode botar ciclo, séries, que eu não estou nem aí, porque eu vejo a arte como se fosse uma coisa do sempre, do eterno do tempo todo. Então, eu estou sempre adequando e ajustando (PA1).

Para execução do planejamento na sala de aula, a PA1 afirma usar vários procedimentos, recursos e instalações. Uma diversidade de atividades e estratégias e uma variedade de locais e objetos para uso e manipulação dos alunos, demonstram uma

interessante e qualificada condução metodológica da aula. A PA1 usa textos de livros didáticos de outras disciplinas ou mesmo de Arte, elabora os próprios textos para subsidiar os alunos, procura textos em jornais, revistas, usa envelope, papel ofício, vídeo, roupas velhas para servir de indumentária para o figurino. A professora usa exposição verbal, os alunos copiam no caderno, trabalham com pesquisas, confeccionam arquivos, assistem a filmes, fazem jogos e brincadeiras, fazem aula fora da escola, como visita a museus, galerias, participam de feira de conhecimentos.

> Utilizo livros de língua portuguesa, que têm algumas coisas de teatro Tem algumas coleções de livro que, às vezes, têm coisas de teatro, aí, eu tiro. Eu tiro textos, tiro conceitos do que é um texto teatral, do que é um texto narrativo. Eu tiro, peço a meu filho para digitar, eu dou o resumo, peço para meu filho, meu filho digita. Aí eu vou lá na copiadora, pago a cópia e dou para os alunos. Às vezes, eu consigo aqui com o Departamento as cópias de material, quando é para o magistério. Agora, para os meninos não, eu copio por que é coisa pequena, que, às vezes, no oficio, cabem dois, três, aí eu aproveito e dou a eles. Mando eles copiarem no caderno, mando eles colarem. O 2º magistério, nesse ano, fez um arquivo e chamaram arquivo de arte e cultura. Eu dei um envelope branco e disse: *Olhem vocês vão pesquisar coisas de jornal e de revistas, para começar a criar o arquivo de arte de vocês*. Aí, eu dei para eles, as meninas e meninos de 2º magistério, e eles fizeram. Então quer dizer, eu uso jornal, revista, livro, vídeo e as coisas que eu compro. Junto com a proposta (PA1).

> Os livros didáticos... olhe, o livro de que eu mais gosto é de Graça Proença[121], que é um livro de história da arte. Aí, ele apresenta... geralmente o livro didático, ele começa de arte (PA1).

> Porque eu conheço alguns jogos, algumas brincadeiras, algumas coisas, aí eu vou colocando. Depende da técnica, às vezes, eu levo um saco cheio de coisas, roupas. Em cima dessa roupa a gente vai criar personagens, aí eu dou uma roupa a cada grupo. Uma roupa, um chapéu, sei lá, uma caneta, uma coisa, e, nesses jogos, eles vão trabalhando a leitura, a parte oral. Trabalham algumas coisas, a memória (PA1).

A PA2 também informa trabalhar com os livros didáticos para a execução do planejamento e também demonstra diversidade metodológica, mesmo indicando dificuldades nos recursos pedagógicos.

> Vamos supor os vários textos que eu tirei. Eu procuro um livro falando de desenho, um livro falando sobre caricatura, já trago o produto de arte mostrando caricatura. Desenho em quadrinhos, charge, cartoon, aí, vai por aí. Eu vou colocando tudo que tiver por aí. Eu vou colocando tudo que é ligado ao desenho, é o princípio, não é? Aí depois a gente faz um trabalho falando disso (PA2).

[121] Livro didático, da editora Ática, para alunos dos três anos do ensino médio, sobre a História da Arte.

> Tem dos livros, de vários livros: História da arte no Brasil... Livros didáticos, esses que eles vendem, que só colocam aí, FTD. Depende da qualidade; aí, eu vou fazendo uma seleção. Procuro, muitas vezes, reportagens em revistas, alguma coisa que fale dos artistas, eu coloco ou um livro qualquer, pode ser até o de português se tiver um texto interessante (PA2).

> Olhe, infelizmente, eu estou trabalhando com escrever, trazer meus textos, trazer as minhas imagens, quando eu arrumo um filme eu trago, mas é minha grande reclamação com relação à prefeitura, porque eu acho que gastavam até menos, se tivessem um banco, um banco de dados, um local que se adequasse a uma biblioteca, onde eu pudesse adquirir tudo o que eu desejasse, e que eu devolvesse. Porque para mim é até ruim de guardar, se eu guardar uma fita de vídeo, que hoje em dia, já tá no DVD, você guarda, se não tiver em casa um local apropriado, vai mofar, não é isso? A mesma coisa é um livro, ou uma imagem qualquer. Uma transparência, tive vontade de tirar, mas cobraram R$: 4,00. Você tirar uma transparência... (PA2).

Essa qualificação metodológica vive conflito de duas ordens. A primeira é de infra-estrutura da política educacional do município, cujas condições de trabalho levam a professora a usar dos próprios recursos financeiros para conseguir as condições materiais para realização das aulas, como também mostrou a PA2. A segunda ordem do conflito é o condicionamento, na verdade, quase determinação, das condições escolares para a constituição dos saberes escolares.

> [Risos...] É graça. Olhe, as condições de trabalho são horríveis, certo? Péssimas, eu... Veja só, os meninos nas aulas de desenho... essas minhas turmas de desenho, é uma cadeira de braço toda arrebentada, aí para eu conseguir papel ofício é um inferno, querem me dar papel jornal, eu digo: *não, eu quero ofício*. Giz de cera é outro problema. Fica lá no armário que eu trabalho, lá em baixo, no armário, que eu trabalho lá no 2º andar, se eu esquecer de levar, eu estou atolada, porque eu tenho que subir e descer dois andares. Aí eu tenho que pedir na coordenação, que eu não tenho. Eu tenho lápis comum, eu sei que não é o certo dar lápis comum para os meninos desenharem, lápis de ponta fina, não pode, não é para fazer assim, mas eu tenho que dar ou então eles fazem de caneta. É muito precário, é precaríssimo. As aulas de... Às vezes eu pego um mural, um papel grande tipo madeira, aí a gente faz, coloca na parede, aí trabalha, compara , analisa, os trabalhos. Eu pego, levo para minha casa boto no chão e prego tudinho, com minha cola que eu compro, porque a escola daí, é cola de água, de todas as escolas da Rede. Ai eu compro cola, colo, avalio, mostro, analiso. Agora isso é peso que eu tenho que carregar, eu carrego um peso horroroso, porque eu tenho que tirar do meu carro, levar para lá. À noite, eu trabalho colando as coisas dos meninos, porque eu quero dar uma apresentação razoável. Nas aulas de teatro, é tudo na sacola. Eu tenho uma sacola amarrada, horrorosa, horrorosa. Pense numas sacolas amarradas. Eu levo. Aí eu tenho um vestido de matuto, um paletó, um não sei o quê, mas olhe! Isso é um furdunço, porque eu consegui um armário grande. Imagine, eu com esse peso, subir uma escadinha para pegar o armário, porque a fechadura, a chave é lá em cima, eu fico com ódio, eu só falto morrer de ódio. Mas tá, eu subo, com um medo da peste, subo. Tiro, levo, às vezes,

> mando buscar, digo tudinho onde é que está e eles vêm buscar. Se for vídeo, falta o cabo. Toda vez eu me arreto. Posso falar? Falo palavrão. Eu me arreto, que toda vez o cabo - *cadê o cabo? O cabo do vídeo da televisão*. Toda vez eu fico em desespero, tem dias que eu chamo nome, tanto do nome, que eu fico enlouquecida (PA1).

> É o que eu te falei, à proporção que eu vou conseguindo material novo, porque a minha dificuldade maior é material de apoio, filmes, imagens, material que eu possa trabalhar com o aluno. Até se você precisar tirar uma cópia de um livro, hoje em dia não pode, é proibido; então, você tem a maior dificuldade, e isso me irrita profundamente. Porque se eu tenho material na escola, texto bom para trabalhar, e eu quero rapidamente resolver essa situação, porque eu teria que sentar e criar um novo texto, tem horas que não, você encontra um texto interessante, você não vai poder... (PA2).

A PA2 ainda destaca entre as dificuldades a falta de tempo para o planejamento, tanto na exigência administrativa deste, quanto para as necessidades pedagógicas.

> O problema da gente é pouco tempo para trabalhar. E é por isso que muitas vezes sigo aquele caminho, porque eu vou melhorando, colocando novas, o que vai aparecendo, eternamente olhando revistas, olhando texto, para ir melhorando e modificando (PA2).

> Existem muitas exigências e pouco tempo. Exigências como? Mostrar o perfil de entrada da turma, o aluno em si, como é que se apresenta, mas você tem 12, 13 cadernetas para você ficar escrevendo, pacientemente de todos. Eu, sinceramente, não estou fazendo e muitos aqui não estão fazendo (PA2).

Perguntada se essa determinante influência das condições escolares também se apresenta em outras disciplinas ou se seria algo vivido apenas no ensino da Arte, a PA1 expõe seu desejo de melhorias de condições e demonstra o desprivilégio perante as outras disciplinas. Nesse caso, não em função de um tratamento especial dado a elas e sim pela necessidade específica de recursos para o ensino da Arte, diferentemente de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, que não precisariam de recursos atípicos, bastando apenas lousa, lápis ou giz, cadeira e livro didático.

> Eu acho que outra coisa que não é boa para arte é não ter um ambiente, um ambiente de aula, entendesse? Prejudica muito (PA1).

> Uma coisa que define muito. Um professor de português e matemática precisa disso também, mas não é tão definidor. Um livro, um quadro e uma cadeira (PA1).

Nesse contexto de conflitos, contradições e dificuldades, nas condições escolares e na legitimação pedagógica, a Arte se apresenta como disciplina com um corpo próprio de conteúdos. A PA1 aponta para uma tipologia e quantidade destes, afirmando que trabalha

sempre uma mesma seqüência de conteúdos com os alunos, independentemente, do ano do ciclo, iniciando com aspectos conceituais sobre a Arte num sentido geral, direcionando posteriormente às artes cênicas, especificamente ao teatro. No entanto, quando comenta sobre o uso da dramatização, levanta uma situação fictícia a qual demonstra que um conteúdo se diferenciaria no tempo de escolarização do aluno, diante do tipo da dramatização e do recurso usado, levando em consideração sua idade cronológica e seu desenvolvimento em torno da apropriação de conhecimentos.

> Independente, toda e qualquer série que eu pegar, eu trabalho primeiro com a visão de arte. Aí depois eu direciono, aí lá vai teatro, aí eu tenho os ciclos, os elementos do teatro, iluminação, figurino, maquiagem, indumentária (PA1).

> Existe só na questão da linguagem, sabe? Porque eu posso trabalhar uma dramatização sobre o índio, na 1ª série, nos primeiros ciclos, e no 4º ciclo, então, a gente pode trabalhar... Vamos trabalhar espaço em qualquer série, vai depender da situação didática. Eu não vou mostrar para um aluninho de... Por exemplo, que eu não trabalho com primário, de 1ª a 4ª, mas eu não vou mostrar um vídeo desses de "Tec Teachers" para eles. Eu não mostraria, não tem sentido. Mostrar para uma 8ª tem, mostrar para uma 7ª tem, porque eles já têm outros conhecimentos. Aí, numa 5ª série, eu trabalharia outra coisa, eu não posso trabalhar coreografia com eles (PA1).

É possível captar, na fala da PA1, uma estruturação de conteúdo passível de ser usada como orientação para a prática pedagógica, no entanto não há garantias de que essa estruturação seja a organização dada aos conhecimentos no movimento de constituição dos saberes escolares, pois ela falou acerca dos conteúdos no plano da generalidade do ensino de arte, ou mesmo de certa estruturação genérica do conhecimento artístico e não da forma como ela organiza os seus conteúdos para as aulas.

A PA1 indica que o ensino da arte pode tratar diversos elementos, sendo possível abordar, como conteúdos de ensino, aspectos gerais da arte, tais como conceito, história e sua relação com outras temáticas (Arte e comunicação, Arte e linguagem, Arte e sociedade, Arte e Cultura); as várias linguagens artísticas, por exemplo, duas grandes áreas: as cênicas e plásticas. Nas cênicas, há um direcionamento ao teatro, focalizando seus gêneros (farsa, tragédia, drama), seus tipos (teatro grego, teatro de rua, teatro popular), elementos da produção teatral (iluminação, figurino, cenário maquiagem, indumentária, encenação, interpretação). Nas plásticas, as modalidades (pintura, desenho, gravura, vídeo-clip, fotografia), a composição (linha, ponto, cor, luz, profundidade...). Destaca ainda como linguagem o circo, a dança e a música; os movimentos artísticos ao longo da história (expressionismo, impressionismo, modernismo, poparte, cubismo, concretismo), os estilos

artísticos (Arte moderna, Arte contemporânea, Arte acadêmica...), os autores da arte, as obras e produções artísticas.

> Eu, como não conheço muito bem as artes plásticas, mostro o que é um desenho, o que é uma pintura, o que é um clip, o que é uma gravura e aí a gente vai mostrando, nos livros, as imagens. De jornal, de revista, dessas coisas. Aí eu não me preocupo com o traço, com a linha, o ponto, a cor, a luz do desenho, a profundidade, que isso são conteúdos de arte, mas da arte acadêmica, porque a arte contemporânea não se preocupa, com absolutamente... com mais nada disso. Porque você vai vê Pollock... (PA1).

> É a interpretação do aluno, então ele vai ter vocabulário, está entendendo? Aí a gente, por exemplo, quando eu trabalhei com Arquin Boldo... (PA1).

> Aí eles fazem, eles desenham, seria uma técnica, uma forma de trabalhar, porque esse conteúdo específico, ponto, linha, luz, cor, forma sombra, pontilhismo, não sei o quê, não tem mais sentido na arte contemporânea. Agora, a gente pode trabalhar a história da arte. Aí lá vai, para o expressionismo, para o impressionismo, para o que é o modernismo, o que é poparte, o que é cubismo, o que é concretismo, que para mim, sinceramente, eu falo assim... agora para eles, enquanto conteúdo, sem a imagem, sem a... Não tem valor não (PA1).

> A dança é o corpo em movimento. Aí tem Marta Gran, tem o povo, os dançarinos, os que... (PA1).

A PA2 indica uma seqüência de conteúdos.

> No 1º ano, esse ano eu trabalhei, desde o ano passado, com arte moderna. Semana de arte moderna. Aí eu sempre utilizo a parte histórica da arte. Onde iniciou a arte moderna. Aí, estudamos os artistas, ou mostramos exemplos da literatura, para que ele não ache... Porque muitas vezes, teve épocas que eu falava sobre o barroco, de repente a professora falava em barroco, a professora de literatura, então eles achavam que... *Oh, professora, barroco, não era na literatura?* Aí eu procuro situá-los no espaço, mostrando que algumas outras artes são ligadas. Têm uma ligação. E o 2º ano é com a complementação da semana de arte moderna, e eu continuei. Eu faço assim, a arte. Na classificação, eu coloco a arte não é só desenhar, você vai ver a música, a dança, a literatura também, não deixa de ser arte, as artes plásticas, as artes cênicas, você vai encontrar nos jornais. *Artes cênicas, o que é que vai ter? O que tem nessa semana?;* aí, passo à classificação e começo a destrinchar todas artes plásticas que estão aí (PA2).

A PA1, referindo-se ao conteúdo de ensino da Arte, remete ao livro didático um tratamento mais hierarquizado deste, no qual é possível encontrar uma seqüência que sempre inicia com história da arte, passando por diferentes épocas, povos, artistas clássicos. A PA1, às vezes, demonstra que trabalhar uma produção artística, seja a linguagem, a obra, o autor em arte, não é entendê-la como objeto de conhecimento em si, mas sim como meio para outro tipo de conhecimento gerado através dela, como se o trabalho com a produção ou obra

artística não fosse para apreender a produção, a obra em si, mas para aquilo que a produção pode gerar de aprendizagens transversais. Nesse caso, a linguagem, a obra, o autor estão sendo usados como veículos para aprender, por exemplo, atitudes, valores, percepções, sentimentos etc; sendo, portanto, um recurso pedagógico.

> Geralmente, o livro didático começa por história da arte. Aí, arte primitiva, arte pré-histórica, que aí entra em confronto muito, porque hoje em dia existem populações que estão ainda na pré-história. Aí, a gente tem que se lembrar disso, tem que se lembrar disso. Aí, começa aquela coisa lá, de egípcias, gregas, romanas, bizantinas, que vêm trazendo. Renascimento, aí, vem trazendo isso tudinho. Eles apresentam uma linha histórica, uma linha histórica, quando é a história da arte. Quando é livro didático, para os alunos mesmo terem, eles seguem, às vezes, essa mesma coisa, aí tem um pintor de época, o pessoal gosta muito de trazer Van Gogh. É os tarimbados, aí quase todo livro didático traz pintura rupestre, aí traz algumas coisas das artes... Uma pirâmide, um sei lá, conhecer um afresco, aquele maravilhoso que é Leonardo da Vinci, aí traz a Monalisa, aí traz não sei o quê, os tarimbados, sabe? Mas assim, no fundo, no fundo, nós podemos trabalhar com qualquer período, com qualquer artista. Picasso, para a gente trabalhar sensação, sentimento com a criança é mais difícil, então a gente trabalha com outros autores, Goya sei lá. Alguém que tenha mais o figurativo. Porque, além de tudo, você tem que saber o que é o figurativo, o que é um quadro abstrato – *por isso que eu acho difícil. Isso aí! O que é que vocês acham? O que é que vocês sentem quando vêem isso?* E sentimento não tem idade, ele pode dizer que é um quadro engraçado, a criança pequenininha, diria: *ele é engraçado*, o adolescente diria outra coisa, mas aí... (PA1).

No que se refere à organização seqüencial dos conteúdos de ensino no tempo pedagógico, a PA1 demonstra sua contentação em ter suas aulas semanais geminadas, o que proporciona uma ordenação do conhecimento. Possuir aula no horário regular do turno do aluno é informado pelas duas professoras e é algo incontestável para a PA1 que, sob nenhuma hipótese, levanta a possibilidade de ter aula em contra-turno (turno contrário ao de matrícula do aluno).

> Não de jeito nenhum. Não é assim, a minha aula está na grade, eu vou para a sala de aula (PA1).

> É dentro da aula. É dentro da grade. Está dentro da grade (PA2).

No ensino médio, as aulas de arte acontecem quatro vezes por semana, pois esse nível, nas escolas da Prefeitura do Recife, trabalha em módulos semestrais que reúnem disciplinas de determinada área de conhecimento, duplicando sua carga horária semanal, para dar conta dos conteúdos estabelecidos para o ano inteiro. No módulo seguinte, as disciplinas que não haviam sido oferecidas no semestre anterior são tratadas da mesma forma. Já no ensino

fundamental, sem ser regime semestral modular e sim no currículo anual por ciclo, as aulas de Arte acontecem duas vezes por semana, pelo menos da 5ª à 8ª do fundamental, que, nessa Rede, significa os primeiros e segundos anos do terceiro e quarto ciclos, que equivalem às aulas de 5ª a 8ª séries.

> Graças à Deus, todas as minhas são geminadas. É uma vez por semana. É muito melhor, nem se compara. Aula geminada de arte é o ideal. Tem turma que é toda quarta, tem turma que é toda segunda (PA1).
>
> No magistério, são 4 horas aula, porque o curso deles é em módulos, aí é melhor, mas na 7ª e 8ª, como é 2 horas aula por semana, eu tenho que ter a seqüência (PA1).
>
> No 2º ano, são quatro aulas por semana porque eles só trabalham seis meses, os alunos do 2º grau... É no modular. São seis meses cada um (PA2).

No entanto, a PA1 afirma que as aulas de Arte não constam na educação infantil nem na 1ª à 4ª do ensino fundamental, ou seja, da creche ao segundo ano do segundo ciclo, o que equivale até a quarta série.

> Aqui a gente conseguiu, nos momentos iniciais, colocar arte como componente curricular, valorização da arte na escola, foram complicados, mas conseguimos. Então, arte é disciplina necessária, disciplina importante, que esteja inserida, pelo menos... Ainda não conseguimos inserir dentro do currículo de pré a 4ª, não, mas de 5ª a 8ª, todo tem que ter. Agora, tem muita gente assim, que a gente encontra, é professor de matemática, dá aula de arte. É professor de história, filosofia, dá aula de arte (PA1).

Apesar da LDB n.º 9394/96 dar ao ensino de arte o caráter de componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, vê-se, no depoimento da professora, que a Rede Municipal não contempla essa obrigatoriedade. É possível também que o conteúdo de arte esteja sendo garantido aos alunos pelas professoras desse nível, mesmo sem terem a licenciatura específica em arte, visto que a mesma LDB faculta a atuação até a quarta série aos professores formados em cursos normais de nível médio e superior ou ainda em Pedagogia.

Um indício desse tipo de negligência é retirado da fala da PA1 quando, mesmo em tom de crítica, de negação e de não continuidade de atitudes, afirma que vez por outra a aula de arte é atrapalhada em virtude da ausência de um professor de outra disciplina.

> Isso aí também tem haver com a pergunta que você fez, sobre remanejar as minhas aulas. Às vezes, falta professor, aí tem uma história de subir aula, sabe? Tem uma história de subir aula. Eu estou na escola, meu horário é 7ª C, aí faltou... A 7ª D está perambulando – *MARIA, você pode subir uma aula?* Quer dizer, como se eu tivesse... (PA1).

> Não junta, não. Fica o pessoal da 7ª D, porque eu estou na escola, outra atividade minha que eu teria turma com eles naquele dia, e estou aqui, em duas turmas. Acontece isso (PA1).

> Não, comigo não é muito freqüente não, até porque eu não gosto de fazer isso. Aí não é muito freqüente não, mas acontece (PA1).

Questionada sobre os critérios para a organização seqüencial dos conteúdos, a PA1 afirma usar da intuição, não indicando que possua algum critério para isso. No entanto, o desenvolvimento da criança, principalmente a idade cronológica, passa a ser critério da organização dos conhecimentos, ou pelo menos das estratégias e recursos pedagógicos a serem usados em aula. Os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do conteúdo também são um critério presente implicitamente na fala da PA1.

> Rapaz, eu não tenho critério nenhum, eu não tenho critério nenhum, eu vou ser franca com você. Eu acho que uma das coisas é a prática na sala de aula, a intuição, com um pouco de leiturinha aqui, uma leiturinha ali, eu vou me organizando. Por exemplo, eu não apresentaria para eles, por exemplo, um filme mais forte que tenha cena de sexo, eu não faria isso, tem que ter o crivo. Assim, eu respeito muito pela idade, eu vou pela idade, eu avalio, eu analiso, vejo o que eles conversam, o que é que eles falam, o que é que eles sabem. Aí eu vou, com as minhas coisas, que eu tenho, organizando e adequando, agora... Eu não poderia lhe dizer aqui, que conheço teorias de ninguém, de inteligência, de conhecimentos, de nada, sabe? Eu sempre estou de onde eles estão, eu dou mais um pouquinho, mas sempre com muito respeito (PA1).

> Assim, eu copio coisas pequenas, umas coisinhas, umas dicas, mas fazer disso o meu currículo, o meu conteúdo, meu planejamento, eu me recuso terminantemente, eu não quero não (PA1).

> Por exemplo, lá para... Agora, já no fim da unidade, vai de... Maquiagem, faz um cabelinho, veste uma roupa diferente, eu já estou avaliando. Sabe o que é um figurino, sabe o que é um cenário! (PA1).

A PA2 demonstra que se recente desse tipo de seqüência na organização dos conteúdos e por vezes procura em sua atuação com os demais professores de Arte na Rede Municipal de Ensino levantar esse ponto.

> Não, existe e era uma coisa que eu gostaria, e que você dentro dessa seqüência, você trabalharia da forma... Aí, a gente tem mil artifícios para trabalhar, e que sai, mas dentro da proposta, não existe isso. Na Rede, eu não vejo essa seqüência, não vejo. Veja mesmo, vou dar um exemplo, que eu... Esqueci, esqueci. É o seguinte. O que é que eu ia lhe dizer? Eu sou totalmente contra, exatamente por isso, por quê? Se por acaso eu trabalho hoje com Portinari. Vamos supor eu vou trabalhar com um artista popular, aí eu trabalho numa 7ª série, eu mostro o trabalho de Portinari, a vida de Portinari, tudo ligado a Portinari, vou fazer atividades sobre Portinari. O

> aluno quando sai daqui e chega em outra escola, aí, lá vai a professora trabalhar com Portinari, porque ela achou interessante dentro dos objetivos dela usar Portinari. Aí o que é que o aluno diz: *Eu já vi isso na outra escola.* O desinteresse chega a esse menino. Então, por isso eu acho que tem de ter uma seqüência, tem de existir, se não, não dá. Um aluno que saia de uma escola, de uma escola lá de Casa amarela, que venha estudar aqui. A professora trabalhou de uma forma, com X conteúdos, e eu estou trabalhando esse conteúdo, por isso que eu não sou... Eu acho que tem que ter uma certa seqüência. Eu, olhe, dentro das discussões, nunca se chega a essa, a isso. Mas desde que eu entrei na Rede eu sinto isso, toda vez que eu tenho... Entro nas reuniões para conversar sobre as discussões, eu sempre trabalho... Eu sempre coloco isso (PA2).

Com isso, vemos que existem critérios, porém não explicitados ou tratados com maior consciência. A intuição, portanto, não é, se é que pode ser, o único critério presente na organização dos conteúdos da PA1. Se a intuição estiver sendo entendida e aplicada com o sentido de algo espontâneo, imediato, realmente não é critério de organização, pois configura-se como improviso e até mesmo como desleixo. Em contrapartida, se a intuição estiver aparecendo no sentido de pressentimento, não como sexto sentido ou ocultismo e sim como um sentimento, uma sensibilidade prévia que reúne condições objetivas para antecipação das ações pedagógicas, podemos afirmar que a intuição também faz parte da ação docente.

Mesmo assim, com a intuição pedagógica associando-se a uma capacidade do professor em estar sensível, perceber o contexto que rodeia a sua ação e a dos alunos, possibilitando-lhe ter mais elementos para a tomada de decisões e o planejamento, ela não pode ser o único critério para organização dos conhecimentos no tempo de escolarização dos alunos, pois devemos ter clareza dos argumentos que justificam a hierarquização dos conteúdos.

Ainda que de forma implícita, a PA1 nos permite reconhecer que existem diferenciações hierárquicas em tal organização de conhecimentos no ensino da Arte. Mesmo que não exista clareza nos argumentos e que estes fiquem mais obscuros quando o currículo escolar abandona seu formato tradicional seriado e passa a um recente formato por ciclo, os saberes são hierarquizados no tempo de escolarização.

> Aí tem uma diferença. Na 8ª série, geralmente a gente faz uma encenação, sabe? Geralmente. Aí eu boto na avaliação final uma encenação. E que na 7ª, eu não uso isso, assim como no 1º ano. No 1º ano do magistério, aí eu faço o quê? Projeto de encenação, projeto. Aí, eles têm que me trazer o quê? Criar uma história, trabalhar, ver como vai ser a roupa, como vai ser a maquiagem, como é que vai ser a apresentação. É um projetinho, encadernadozinho; e no 2º ano, eles me trazem um projeto de didática e arte. Aí é diferente, entendeu? Aí são duas coisas diferentes (PA1).

A implantação de um currículo por ciclo tem gerado ambigüidades nos professores, tanto diante da Rede Municipal como um todo, quanto diante de si mesmos e de sua disciplina. Na fala das professoras, percebemos, por um lado, uma crítica ao currículo seriado e uma defesa do currículo por ciclo, pois demonstram compreender os ciclos de aprendizagem não apenas como agrupamento de séries e mudança de nomenclatura, mas como uma mudança de compreensão acerca da escola, acerca do conhecimento, acerca da forma de aprender.

> Eu acho que mudou. A reclamação que aumentou. O ciclo, eu não sei se, na verdade, ele está sendo nem investido do objetivo dele, está entendendo? Porque é um conhecimento gente, é um conhecimento. Se a gente for achar que é seriado, o conhecimento não é seriado não! Hoje eu aprendo a ler, hoje eu aprendo a separar a sílaba, depois eu aprendo a fazer o plural... Eu estou fazendo isso tudo num momento só. Eu estou fazendo isso tudinho aqui, num momento só. Eu acho que o conhecimento é em salto, em idéia, em atitude, aí, você tem que pegar o menino para tudo. Para tudo – *Quer dançar? Então vamos dançar! Vamos ouvir*. O menino quer dançar. Então eu quero que ele ouça, eu quero que ele aprenda o que é isso, o que é aquilo, de onde foi que veio. Aí, a pessoa tem que sair juntando, isso é uma responsabilidade, que uma pessoa sozinha não vai fazer, tem que ser em grupo. Ora se eu ficar achando que o menino vai primeiro aprender "C", "A", depois vai aprender "SA", depois juntar "CASA", depois, ele vai aprender a separar (PA1).

> Então, não é compartimento. Eu acho que não é compartimento não, por que... Eu mesmo, me bote para dançar que eu não sei. Pegue uma menina de 7 anos que goste de dançar, ela vai dançar, ela vai representar, ela vai declamar. Se você der, ela vai, ela faz. Então – *deixe para dar na 8ª!?*, Mas ela sabe agora, não é? Então, é por isso que na arte pode ser dado o mesmo conteúdo na 1ª e na 2ª e na 7ª e na 8ª, porque a criança já viu um monte de coisa, ela já viu coisa que só. Que na 7ª e na 8ª ela já viu mais alguma coisa. Então a gente vai juntar, vai juntar (PA1).

> Então, uma pessoa que não tenha aprendido algo, não significa que ela não vai ter capacidade de aprender, porque naquele momento, ou aquela forma que eu trabalhei, não ajudou. Porque eu já tive um menino, aqui de matemática, há muito tempo atrás, que o aluno não conseguia fazer determinadas atividades de matemática, eu disse para ele: *Olhe, eu aprendi a fazer esse exercício de que você está falando dessa forma*. Aí, eu mostrei a ele como eu aprendi, aí ele foi fazer e disse: *professora, eu estou achando tão fácil agora* e ele foi fazendo assim, como eu aprendi. Então ele não teve capacidade de aprender, mas eu mudei a forma. Facilitou. Então, que a pessoa tenha a possibilidade de não aprender com outros professores, só que eu acho que o mundo que tem de menino ninguém... Esse tipo de trabalho, não se pode fazer com quantidade, tem que se trabalhar com poucos alunos, para que a pessoa veja aquela dificuldade, bole uma estratégia para trabalhar e dê mais assistência àquele menino. Eu só coloco, nessa questão de estudos ampliados, aquele aluno que não fez nada. Que não conseguiu... (PA2).

No entanto, por outro lado, existem confusões em relação a esse ciclo. Por exemplo, a PA2 confunde essa inovação com relação ao conhecimento e às aprendizagens com a não reprovação antes existente no ensino de Arte na escola.

> Eu acho muito interessante essa proposta de analisar o aluno, se ele não for bem, se ele não for bem naquilo, mas que ele pode melhorar, ele pode melhorar, isso aí, na verdade, esse ciclo, se a gente for analisar direitinho, já era que é muito parecido com a arte, no princípio da arte. Que o aluno vai dizer se é A, B ou C, não é? No sistema... Porque o que era arte naquela época? Você foi bem, você foi mais ou menos, ou você não conseguiu chegar lá. Mas que você não era reprovado, porque não se saiu muito bem. Em outra oportunidade, você teria a possibilidade de melhorar. Então, esse nosso sistema, na verdade, é exatamente esses conceitos que é utilizado na arte (PA2).

Segundo as professoras de Arte, os ciclos geraram várias alterações na prática pedagógica da escola de uma forma geral e da sala de aula em cada disciplina curricular, tanto positivamente quanto negativamente. No entanto, algumas críticas aos ciclos não são procedentes, tal como a interpretação por parte de alguns professores acerca da obrigatoriedade de aprovação dos alunos, mesmo que ele não tenha tido bons resultados nas avaliações de sala de aula.

> Eu acho que uma educação, um conhecimento. Porque eu chamo mesmo conhecimento. Porque ele pode ser dado integrado, é integrado com muita coisa. Por isso é que eu não acho que o ciclo prejudicou não. Agora – *a gente vai ter que passar todo mundo* – existe uma revolta de algo, que não é para ser revoltante, não é para ser, eu tenho clareza disso. Eu acho que é preciso olhar com mais afeto para o ciclo, com mais atenção, porque está tudo arrodiado, porque eles vêem como é. Em cartazes, em outdoores, eles vêem tudo, eles não são cegos não, eles andam de ônibus, passam por baixo da borboleta, sabem um monte de coisa. (PA1).

> A filosofia, eu acho muito interessante. Aí, foi como eu coloquei para você, como o aluno vem sendo trabalhado, desde o princípio, de uma forma que ele teria de fazer aqueles trabalhos, teria de participar, teria de fazer prova, teria de tirar 6, tirar não sei o quê... E de repente, ele mudou, é muito difícil para ele compreender esse conceito. Pode repetir 10 vezes, mas eu estou aqui, não tem jeito. Eu acho que essa mudança para ciclo deveria ter começado primeiro no primário, com as crianças entrando na escola, que elas fossem habituadas a viver nesse conceito novo e, depois, elas fossem acompanhando, com o passar, educá-los desse jeito, com paciência, eu acho (PA2).

> Isso aí, se fosse desde o início, ele fosse sendo trabalhado, ele não se preocuparia se fosse aprovado, reprovado; para eles não interessaria se tinham falta, se não tinham falta, eles estudariam normalmente. Com as atividades e com as obrigações deles. Agora, a partir da hora em que você chega para ele e diz isso, então até nas outras disciplinas, ele faz isso, está entendendo? Não só em arte; já tem outras disciplinas que ele sai muito.

> Existem casos de menino que só vem nas últimas aulas, está entendendo? (PA2).

Os ciclos procuram impedir a reprovação, mas não como garantia de seqüência aos estudos sem as devidas aprendizagens. Como vimos, entre os ciclos, existem diferentes formas de pensar e viabilizar a seqüência dos estudos. A promoção automática (impossibilidade de retenção do aluno) e a progressão continuada (possibilidade de retenção dos alunos no último ano de um ciclo) podem aparecer em distintas implantações do ciclo, mas não podem ser entendidas como a impossibilidade de reprovação do aluno. Primeiro que a reprovação de um aluno, nos moldes tradicionais da escola e em especial da avaliação, é a certificação de que essa instituição não cumpriu seu papel com aquele aluno. Resta saber se o problema está na não-aprendizagem do aluno ou no não-ensino do professor, ou mesmo na não-avaliação consistente da apropriação e produção do saber escolar. A escola, nos ciclos, independente da forma que viabilizam a seqüência dos estudos dos alunos, deve analisar constantemente suas aprendizagens e não-aprendizagens e encontrar mecanismos para que eles aprendam. Por isso a "não-reprovação" existe, pois a escola, cujo papel é ensinar, deve garantir as aprendizagens.

Exemplos de algumas críticas improcedentes aos ciclos são encontrados nas argumentações destacadas pelas professoras para o entendimento de professores que indagam que os ciclos estariam proporcionando aos alunos uma seqüência aos estudos, sem, ao menos, saber ler e escrever.

> *Ah, porque agora tem que passar o menino...* Eu vou dizer uma coisa a você, a criança, ela não sabe, primeiramente, escrever, infelizmente. E daí para frente, meu filho, ela vai para a 5ª série sem saber escrever. Então, não foi o ciclo que fez isso. Tem uma defasagem que eu não sei de onde é que vem, e nem quero saber, nem sou secretária e não quero ser nunca. Não sei o que é isso do ensino. Talvez até saiba, questões políticas, questões de ter muito menino na escola e tudo mais, mas a criança praticamente, não está sabendo muito escrever, está um horror (PA1).

> É nada. Veja só, é muito importante que a pessoa aprenda a ler e a escrever. É o básico. É o direito que ela tem. Não foi por causa de ciclo, que isso chegou, porque eu estou há 16 anos na Rede. Eu tenho meninas de magistério que não sabem escrever. Se você quiser, eu lhe mostro, entendeu? Eu acho assim, que o ciclo é uma coisa boa, a pessoa, o profissional tem que ter clareza do que ele quer. Olha a responsabilidade, olha a ética (PA1).

> O que eu vejo, é que o aluno, ele... Muitas vezes, é passada essa informação para ele. Que não existe uma preocupação de reprovação, e sim que ele aprenda. Mas se ele vem 5, 6 anos trabalhando de uma forma, de repente, alguém muda essa forma, na cabeça do aluno, ele vê que não tem problema,

> eu só vou me preocupar muito com presença, não é isso? Eu vejo uma preocupação muito grande com presença, sem se preocupar com qualidade que produz (PA2).

Na implantação dos ciclos, por vezes, constata-se apenas a mudança de nomenclatura e não uma alteração na essência da escola. A nomenclatura pode se constituir em problemas de duas ordens em relação à implantação dos ciclos. Caso seja uma dificuldade de adaptação dos discursos trata-se de um problema simples, superficial e de fácil solução, bastando realizar exercícios de entendimento, associação e memorização ou mesmo dar tempo ao tempo; entretanto, se for de concepção, torna-se um problema mais preocupante.

> Olhe, a gente no inicio do ano... 7ª, como é que se chama? 1º e 2º ciclo? 3º e 4º? Que é de 5ª a 8ª, 3º e 4º ciclo (PA1).

Os problemas das não-aprendizagens e das não-reprovações reaparecem quando a professora cita que, na Rede Municipal, o aluno só poderá ser reprovado por falta. E esse tipo de reprovação não se dá considerando a carga horária específica de cada disciplina, como antigamente, mas as horas-aula do currículo de uma forma geral, ou seja, oitocentas horas anuais. No caso da Arte, o aluno irá faltar todas as aulas do período letivo (ano do ciclo ou semestre do módulo) e não será reprovado.

> Olhe, veja bem, a gente tem o quê? Hoje em dia é... *Foi satisfatório, os conteúdos foram compreendidos satisfatoriamente*. Também, a Rede só está reprovando o aluno porque tem 70% de faltas em todas as disciplinas. Se ele não vier para a minha disciplina, ele passa (PA1).

> Eu acho que isso não é bom. Eu acho que ele não aprendeu nada, eu não sei que instrumento seria, mas ele não aprendeu nada, porque não estava lá. Como é que eu posso dizer que ele aprendeu conteúdo? Que ele abstraiu conteúdo, se o conteúdo que eu dei, ele não estava lá? Então eu acho que teria que ter outra forma de ver esse tipo de aluno. Até porque, na Rede, tem uma coisa engraçada, não sei em outras escolas, eles não querem ir para aula de arte, isso são os maiores – *Ah, eu não vou para as aulas da PA1*[122]*, só vou para as aulas de não sei quem*. Aí não acontece nada. Eu tenho caso de aluno, alunos antigos meus... Agora mesmo eu estou com um problema sério. JOSÉ não ía para as minhas aulas à noite, não ía mesmo, *e eu vou fazer o quê com JOSÉ?* Mas não pode – *eu acho que ele vai repetir*, eu botei na caderneta para ele repetir, botei um parecer... (PA1).

> Porque ele, simplesmente, não foi para a aula, mas ele é do ensino médio. Simplesmente, ele não foi e ninguém procurou saber. *JOSÉ, cade você? Apareça para me dizer alguma coisa, você passa o semestre todinho* sem *aparecer, o que é que eu vou fazer com você? – Sei não Professora*. Ora, *o*

[122] Aqui o aluno refere-se nominalmente à professora. Em em outros momentos isso se repete, sendo, às vezes, feito pela própria professora, quando cita a fala de um aluno que se dirige a ela. No entanto, mesmo alteranto a íntegra da fala analisada, alteramos para a denominação que estamos usando no estudo para garantir o sigilo.

> *que é que esse menino tem, minha gente? O que foi que aconteceu?* Espera aí. É uma coisa meio estranha isso; com isso eu não tinha me tocado, porque, se ele não foi de jeito nenhum, ele não pode ser avaliado. Aí, tem uns sem vergonha que vão uma vez, vão outra, esse aí ainda... – *venha cá, venha conversar comigo – Não Professora, não sei o que conversar...* Eu dialogo com eles, mas o que não foi de jeito nenhum, como é que pode passar? (PA1).

Como vimos, na generalidade do currículo, o que acontece com o ensino da Arte, em relação às faltas dos alunos e sua impossibilidade de reprovação por disciplina, não é particularidade dessa disciplina ou mesmo do ciclo. Diz respeito à alteração da Lei n.º 9394/96.

Mesmo que a natureza e a história dos conhecimentos presentes no ensino da Arte possam ser diferentes de outras disciplinas, principalmente as consideradas de maior prestígio e tratadas convencionalmente, essa apatia diante da organização curricular da escola pode não expressar a superação da série pelo ciclo, tratando o conhecimento de forma mais integral e integrada.

> Só sei que pode botar ciclo, séries, que eu não estou nem aí. Porque eu vejo a arte como se fosse uma coisa do sempre, do eterno, do tempo todo. Então, eu estou sempre adequando e ajustando (PA1).

> O que eu vejo em relação ao ciclo, o que a gente está vendo em relação ao ciclo, eu não vejo diferença (PA2).

> Era, nós trabalhávamos... Desde que começou o ciclo, é a mesma coisa. Eu até comentei com eles: *Olhe, essa filosofia está muito parecida com a arte* (PA2).

Essa postura pode representar uma negligência à escola como um todo ou mesmo uma reação a uma negligência da escola perante a arte. De acordo com a discussão realizada, acreditamos que essa fala expressa muito mais uma mútua negligência do que a superação da seriação do currículo.

Confirma-se, também, diante da sistematização dos saberes escolares, o que foi tratado anteriormente. A PA1 utiliza-se de uma variedade de procedimentos metodológicos. Trabalha em sala e fora da sala, dá aula expositiva, visita museus, galerias, exposições, participa de atividades coletivas da escola, como, por exemplo, a feira de conhecimento, os festivais, faz uso de joguinhos e brincadeiras, trabalha com pesquisa, usa o vídeo, organiza dramatizações, conduz os alunos a usarem um caderno para anotações, enfim, procura sempre dinamizar a aula com atividades diferenciadas, ainda que, de vez em quando, use procedimentos mais convencionais, tais como a aula expositiva e as anotações no caderno.

> Porque a gente tem sempre atividade. Aí, quando eu dou texto, eu... – *quero ver o caderno!* De vez em quando, eu ainda dou as minhas escapadas – *copiou? cadê o caderno?, me mostrem* (PA1).

> Então, na 8ª série, nós conseguimos chegar, fizemos desenhos, pintura, escultura, arquitetura e falamos o que é urbanismo, paisagismo, ligados à arquitetura. Neste ano, eu falei sobre fotografia, falamos sobre a gravura, e estamos na cerâmica. Eles pararam na cerâmica. Aí, introduzi texto da cerâmica, trazer vídeos, tentar fazer alguma coisa com cerâmica. No ano passado, parece que foi ano passado, eu trabalhei o descobrimento do Brasil, eu uso muitas vezes as exposições que acontecem aqui, como a de Voldan, para introduzir o trabalho (PA2).

> Agora, numa escola grande como essa, onde tem diversas coisas aqui, porque você tem 2º grau, você tem certeza que dá conta de tudo, para o outro, já está bom, mas eu vejo as preocupação dos professores em utilizar. Aqui mesmo, a festa de cultura inglesa, aí entrou a arte, tem coisas da arte, a arte estava ai dentro (PA2).

Ainda que exista uma diversidade metodológica entre as professoras, as aulas estão muito condicionadas aos recursos pedagógicos, causando uma dependência dos saberes escolares a essa condição, gerando novamente um problema de legitimação da disciplina de Arte e que acarreta fragilidades para a constituição dos saberes escolares. Não que alteração de planejamentos não possa acontecer ou, até mesmo, que não devam existir imprevistos, mas trabalhar sempre em função da disponibilidade dos recursos e instalações é algo que põe em cheque a seleção, organização e sistematização do conhecimento no ensino de Arte.

> Atualmente está sem equipamento de som, mas tinha (PA1).

> Quando eu quero auditório, eu tenho que agendar. Aí, eu agendo. Mas, aí, tem dias que eu agendo e era uma reunião das mães, uma reunião do PDE, era uma reunião da put... O cabo se perdeu... E fico perdendo o meu tempo. Enlouquecidamente, perdendo o meu tempo. Não sei quem saiu e não deixou a chave. Aí, eu volto para a sala de aula e retrabalho. Reorganizo a aula. Aí, fica assim, eu fico na pendência, porque se eu ía começar uma atividade agora que eu não ía dar, porque eu dependia do vídeo. Eu ía passar o vídeo, para dar a atividade. Aí, isso descontrolou um pouquinho. Aí, eu tenho que ter outras coisas, outras coisas. Sempre... Eu sempre tenho um texto, uma fotografia, um material, os meus envelopes com as coisas dentro, porque, se acontecer... Aí, eu tenho o que fazer. Disco, eu levo CD também. Aí, a gente ouve um Blues, ouve não sei o quê, ouve um pagode (PA1).

> Eu quero passar um vídeo, e eu tenho que enlouquecer primeiro para passar um vídeo que eu gravei, com minha fita, com meu dinheiro, na minha casa. É de desesperar. Um vídeo sobre o circo, um vídeo de um espetáculo de dança, um vídeo de um teatro que eu tenho, mas eu não posso, eu tenho que endoidar primeiro. Tu estás pensando que ninguém liga? *Cadê chave? Ah... A diretora saiu e levou a chave* (PA1).

> É aquilo que eu lhe falei... Material. Porque você está falando de uma coisa, que para você é fácil, porque está convivendo com aquilo, mas para quem não tem base, precisa de, ele tem que ter contatos com imagens, com certas coisas que realmente mostram através de uma foto de um vídeo, de alguma coisa, eu sinto isso. Eu não tenho da prefeitura esse material. Eu sei que teve uma época, que parece que eles estavam fazendo um banco de dados. Porque eu tinha até falado, casualmente, porque eu participava também, com o pessoal de biblioteca, eles disseram que estavam fazendo um banco de dados, que estavam recolhendo vários textos sobre determinados assuntos. Aí, eu disse que gostava muito de juntar esses textos; aí, eles se interessaram, mas de lá para cá, eu não vi mais movimento em relação a isso (PA2).

Obviamente, melhores instalações e recursos todos nós, professores, desejamos para qualificar a aula e nossa atuação em si. Certamente, instalações e recursos de qualidade são imprescindíveis à prática pedagógica de qualquer disciplina do currículo. No entanto, como vimos, por que em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática isso não é tão definidor? Por que na Arte isso aparece com mais veemência e determinação?

> Eu acho que outra coisa que não é boa para arte, é não ter um ambiente, um ambiente de aula, entendesse? Prejudica muito. Eu gostaria de ter, meu armário, com minhas coisas arrumadas, meu som, meus lápis 6b, meus papéis. Eu gostaria de receber os meus alunos. Eu acho que um ambiente agradável, fresquinho, é bom para a gente dar aula. Eu acho que seria também uma coisa disso que você perguntou (PA1).

Pensamos e discutimos que alguns procedimentos, objetos materiais e locais de aulas não são apenas estratégias e recursos pedagógicos no ensino de Arte. Em muitas circunstâncias, o procedimento, como a dramatização, o objeto material, tal como a fotografia, e o local, tal como o palco do auditório, são objetos de aprendizagens, configurando-se, portanto como saber escolar a ser trabalhado na interação professor-aluno no cotidiano da prática pedagógica de sala de aula.

No entanto, essa dependência não está apenas na necessidade pedagógica dos recursos, mas sim diante de sua fragilidade de legitimação no currículo escolar como um todo e, mais ainda, se comparada à legitimação de outras disciplinas consideradas de maior prestígio diante de uma função convencional da escola, como é o exemplo de alteração de horários e metodologias de aulas no ensino de arte em função da ausência ou necessidade de um professor de outra disciplina.

> Eu não gosto de subir aula. Até porque, a minha aula é presencial. É assim que se chama? É! Dar presença. Sempre trabalho com eles em grupo, não sei o que – *vamos fazer isso!* Não é com essa dinâmica toda não que eu estou lhe dizendo, mas sempre tem o que fazer. Aí, para eu subir aula, como

> é que se faz? É por isso... Aí, às vezes, como eu tenho os meus textos, eu passo para cá, está entendendo? – *Copia, copia isso aqui! Depois eu vou trabalhar com vocês* (PA1).
>
> Não, o quê... O professor pede, se ele precisar da minha aula, ele conversa comigo. Diz: "MARIA, dá para você me ceder sua aula, eu vou fazer uma prova para 2 aulas e não vai dar, não posso fazer outro dia, tem que ser hoje" (PA2).

Ainda no que concerne à sistematização dos saberes, a avaliação no ensino de Arte na escola apresenta novos elementos que ampliam nossa percepção das ambigüidades.

A PA1 afirma que sua avaliação tem relação direta com seu conteúdo e deixa evidente também a relação com as estratégias de ensino. O que demonstra uma concepção interessante de avaliação, pois nesse ponto de vista não vai compreender e implementar procedimentos avaliativos no sentido de verificação terminal do produto, ou seja, supera uma compreensão que isola a avaliação dos demais momentos da prática pedagógica. A avaliação, assim, apresenta indícios de uma compreensão mais contínua e integrada à prática pedagógica de uma forma geral. Em alguns casos, os procedimentos de avaliação são os mesmos procedimentos de ensino, podendo ter o caráter de terminalidade, no sentido de culminância de um processo, mas, quando não há essa coincidência, afirma que não usa a prova e sim a observação e o debate em circulo.

> Eu avalio dependendo do meu conteúdo (PA1).
>
> Na 8ª série, geralmente a gente faz uma encenação, sabe? Geralmente. Aí eu boto, na avaliação final, uma encenação. [...] No 1º ano do magistério, eu faço o quê? Projeto de encenação, projeto. Aí, eles tem que me trazer o quê? Criar uma história, trabalhar, como vai ser a roupa, como vai ser a maquiagem, como é que vai ser a apresentação (PA1).
>
> Pela observação. Uso, uso... Às vezes, a gente conversa em círculo. Não, prova não (PA1).
>
> Como eu trabalho com projetos, no fim do semestre, eu sempre tenho os projetos deles, que eles fazem em equipe, entendeu? E apresentam. Quando é o projeto de encenação, eles fazem uma historinha. Vamos dizer que eles inventaram uma historinha qualquer... Aí, apresentam, dão o texto, personagens, figurinos desenhados, maquiagens desenhadas, quais são as músicas que vão usar, sonoplastia que vão usar. Aí, eu avalio, eu analiso isso. Eles dão, fazem a apresentação em classe, a gente conversa, a gente discute. Isso também é uma forma de avaliação final (PA1).
>
> Eu nunca, na minha vida, trabalhei dessa forma. Eu não trabalho, eu trabalho até com desenho geométrico no Estado e eu digo para eles que não existe prova. Eu faço X perguntas a eles, e que não tem problema, eles podem pesquisar, conversar, façam o que eles quiserem, mas que respondam àquilo. Aí, eu digo: *você tem que analisar o que seu colega está*

> *dizendo, você está com dúvida, mas analise o que ele está dizendo, porque, não é porque ele colocou e você não sabe, que você vai responder qualquer besteira, analise. Se não se preocupar, vai colocar besteira* (PA2).

A avaliação reflete os problemas da seleção e organização do conhecimento no ensino de arte, pois a professora focaliza o conteúdo que foi privilegiado em função de suas opções pessoais e da especificidade de sua formação inicial na graduação.

> A minha avaliação é assim, é dirigida para o teatro (PA1).

> Eu uso simplesmente isso. Eles falam, eles trabalham, fazem as dramatizações; aí, distinguem o que é platéia, o que é atuante, o aluno atuante. Eles não são atores, eles são atuantes. Quem é que está representando? Como é a história? O que quer passar? Então, descobrem que teatro é linguagem – *está falando de sofrimento, está falando de quê? De sofrimento*. É uma linguagem (PA1).

A PA1 afirma avaliar a apropriação e a produção de conceitos, o que demonstra algo interessante e necessário do ponto de vista pedagógico, mas algumas aprendizagens citadas poderiam ser questionadas em dois planos. No plano instrumental, perguntaríamos se o que foi percebido pela professora é, de fato, fruto de um procedimento avaliativo aplicado intencional e criteriosamente ou de percepções assistemáticas, não sendo, portanto, um procedimento avaliativo. No plano conceitual, questionaríamos se realmente as atitudes dos alunos demonstram aprendizagens advindas da prática pedagógica, ou não seriam produtos de outros fatores ou mesmo atitudes, demonstrações casuais e aleatórias.

> Conceito de teatro: é uma pessoa que está fazendo de conta que é outra pessoa e que outra pessoa está assistindo à pessoa ao vivo. Aí, se eles sabem isso, no fim do ano, se eles delimitam isso, se eles distinguem isso, já é uma avaliação boa, que eu faço – *olha eles aprenderam*. Por exemplo, lá para... agora, já no fim da unidade, vai de... Maquiagem, faz um cabelinho, veste uma roupa diferente, eu já estou avaliando, pois sabem o que é um figurino, sabem o que é um cenário. Botou a cadeira desse jeito, mudou o espaço. Estão compreendendo, estão abstraindo o que é cenário. Se eu perguntar o que é cenário, eles podem não saber na fala, mas eles vão fazer. Se eles foram fazer em algum outro lugar, na igreja, no grupo jovem, na ONG, eles vão fazer isso. Aí eles contam – *ah professora, foi assim, assim, assim, aí eu botei a roupa assim, botei barba, botei bigode*. Eles contam está entendendo? Aí, eu sei que eles estão compreendendo. Mas isso é muito sutil. Eu me contento (PA1).

> Olha. A avaliação, eu tenho olhado muito o interesse do aluno, de participação, da questão de ele participar, ele tenta fazer, mas se não se sai bem... Mas ele participou, tentou fazer aquilo, tem outros que se acomodam. Eu coloco: *Olhe pra mim, a sua participação, a sua tentativa de chegar lá, é importante para mim* Eu coloco muito a participação dele, eu acho que é o interesse deles de fazer alguma coisa, de tentar chegar. Para mim, está sendo o principal. Porque ele está tentando. Agora se ele não consegue, eu

> converso com ele, que muitas vezes, para outras possibilidades, tem que tentar melhorar, e a própria atitude dele, de: *Ah não! Mostre aos meus colegas*, eu disse: *Olhe, aí, você já está se auto analisando, porque você não está gostando do que foi feito, então você deve modificar* (PA2).

Vale aqui lembrar que, anteriormente, a PA1 trouxe, em sua fala, elementos para analisarmos os problemas da não-aprendizagem e da não-reprovação, o que se relaciona com as questões da avaliação, pois ela se questiona sobre a impossibilidade de avaliar os alunos que não vêm às aulas. Lembramos aqui, também, que esse fato ocorre devido à flexibilização legal na apuração da freqüência dos alunos, o que tem acarretado, no ensino de Arte, situações bem inusitadas, como, por exemplo, alunos que nunca faltam outras disciplinas, mas que faltam todas as aulas de arte e, ainda assim, não são reprovados por falta, pois essa apuração se dá na carga horária da escola toda e não por disciplina, ficando, portanto dentro do limite exigido de 75% das 800 horas. Nesse caso, a PA1 afirma que não sabe o que fazer: como irá avaliar um aluno que nunca veio à aula? A angústia dessa professora é de fato um problema que pode estar ocorrendo em algumas disciplinas, tornando-se uma questão a ser trabalhada pela política curricular da Rede, mas também pode demonstrar, mais uma vez, a fragilidade na legitimação do ensino de arte no currículo escolar.

A PA1 aponta, ainda com relação à avaliação, relacionando-a à questão da aprovação/reprovação escolar, mas não se restringindo a isso, para a existência dos Espaços Ampliados de Aprendizagens e os Conselhos de Ciclos. Os primeiros são situações e momentos em que alunos com dificuldades de aprendizagem dos conteúdos vivenciam novas oportunidades de estudos. Os alunos que são avaliados com dificuldades diante da apropriação e produção do conhecimento são encaminhados a esses espaços. Os segundos são momentos de discussão coletiva entre os docentes para avaliação geral das turmas e, se necessário, avaliação de alunos.

> Os de 7ª e 8ª ficam preocupados, porque a gente tem 3 conselhos. De 7ª e 8ª, a gente tem 3 conceitos. Aí, eles ficam querendo... – *Tirei nota C? Eu passei professora? – Passou, está tudo bem, não se preocupe, não*. Porque eu estou muito com eles no dia-a-dia. A gente conversa muito, eles dizem coisas, fazem coisas, levam. Aí eu estou sempre sabendo como é. As classes daí são boas de um modo geral, sabe? Eu, pelo menos, trabalho à tarde e à noite... Um ou outro é que desaparece (PA1).

> O primeiro conselho: *Professora, eu passei, eu passei?* Fica aperreado para saber da nota, e eu digo: *passou, até aqui está tudo bem* (PA1).

> É, no conselho, aí a gente diz... sei lá... *MARIA JOSÉ?* A coordenação, por exemplo da 5ª D, aí, quem for professor da 5ª D, pega a caderneta da sua disciplina – *Como está Maria José? – Ah, MARIA JOSÉ comigo está bem,*

> *não tem problema comigo não* ou então – *está muito faltosa, não está vindo* ou – *A menina só senta de pernas para cima, não quer saber de nada*, é assim (PA1).
>
> Por exemplo, a gente marca assim, dia 15, pessoal de 1º e 2º ano do 3º ciclo. Aí, vai o pessoal de 5ª e 6ª série. Aí, à tarde tem 5ª B, 5ª C, 6ª A, 6ª B. Agora, é precário, também, precário. Não acontece de estarem muitos professores juntos não. Precário, mas tenta se fazer. Tenta se fazer (PA1).
>
> Tem, que se voltar. Eu só coloco, nessa questão de estudos ampliados, aquele aluno que não fez nada. Que eu não conseguiu... Eu estou colocando sempre como a participação e apresentação deles, a análise dos trabalhos deles. Agora, aquele que realmente não fez nada, fica como retido. Tem aluno que tem até capacidade, pelo passado dele, eu sei que ele tem capacidade, mas ele tem que fazer, para eu saber se ele tem capacidade de fazer aquilo. Ele tem que produzir. Ninguém pode mudar conceitos, só entrar numa sala, responder chamada e ficar conversando (PA2).

Vimos, portanto, que as particularidades do ensino de Arte no currículo da escola de educação básica terminam por produzir formas peculiares de selecionar, organizar e sistematizar os saberes escolares, ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, mesmo vivendo certa negligência, articule-se às generalidades do currículo.

4.2.3 Língua Portuguesa

As professoras indicam que a proposta pedagógica da Rede é uma referência para sua prática pedagógica. Nessa, apesar de afirmar que é meio aleatório, elas selecionam os conteúdos para sua disciplina e também obtêm elementos para, no exercício de suas autonomias, definirem seus procedimentos metodológicos e avaliativos. É possível perceber que as professoras têm clareza de que suas disciplinas inserem-se numa área maior, também contida na Proposta, que dá unidade a diferentes disciplinas, nesse caso, a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, o olhar das professoras para a proposta centraliza-se na apreensão da teoria pedagógica que orienta, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa e na seleção das competências. Apesar de reconhecerem a realidade dos alunos, apesar dos recursos pedagógicos condicionarem os saberes escolares, elas deixam claro que há uma intencionalidade pedagógica, que existem elementos os quais os alunos não podem se furtar a apreender, ou mesmo serem furtados da apreensão, seja porque não gostam, seja porque não existe recurso pedagógico ideal e suficiente.

> A prefeitura tem a proposta pedagógica. Então, a gente usa a proposta pedagógica. Essas competências aqui, que você viu, a gente tira tudo de lá. Quais são as competências que eu pretendo que o meu aluno desenvolva esse ano? Aí eu seleciono 2 ou 3 de cada... Porque a gente trabalha com leitura, escrita e... Eu acho que é compreensão de texto a 3ª. Então, a gente seleciona, 2 ou 3 de cada uma dessas. E... Não, aqui são as da área, aí... Isso aí, eu tenho que olhar, porque eu não sei direito, porque a área tem arte... (PLP1).
>
> É, umas 6 ou 7 competências, os conteúdos também estão lá. E isso aqui é pessoal, os procedimentos que eu vou usar e uma avaliação que eu vou fazer (PLP1).
>
> Um dos motivos de eu não ter colocado ainda, é justamente esse. Por exemplo, conteúdo de gramática que eu vou colocar aqui, apesar de não ser o ponto central da Prefeitura, eu só uso quando surge a necessidade, certo? Agora de leitura, eu trabalho em todas as aulas. Eu já aviso logo no começo do ano – *Eu sei que vocês não gostam muito de ler, mas a gente vai ler o ano inteiro* (PLP1).
>
> Olha, nós temos, na prefeitura da cidade do Recife, uma proposta pedagógica e, a partir dessa proposta pedagógica, é que a gente tem toda uma relação de conteúdos e competências que a gente forma no cidadão. Então, a partir da proposta pedagógica é onde eu busco essa parte. Agora, fora isso, eu tenho todo um outro, outra literatura, outra bibliografia em que eu busco novas alternativas de trabalho com o aluno. [...] Então eu busco na proposta pedagógica e busco em outras fontes também (PLP2).

Ainda que a seleção dos conteúdos seja mais aberta e flexível, "meio aleatória", ainda que tenha outras referências, tais como diálogos com professores mais experientes, assessores, intelectuais e especialistas na área, ainda que siga orientações da política educacional do município acerca da implantação dos ciclos e tenha suporte na formação continuada em encontros pedagógicos, seminários e palestras, é o livro didático que traz a referência central para escolha e tratamento dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização.

> É Ingedore Koch[123], ela trabalha coesão e coerência, e muitos outros. Eu leio muito Marcuschi[124]... Na hora que a gente quer lembrar é muito difícil. Eu trabalho no conselho com a MARIA, que é uma excelente professora. Às vezes, eu converso com ela sobre essas coisas... (PLP1).
>
> Além da proposta pedagógica, eu também tenho os livros didáticos que eu adoto. Quais são os livros didáticos que eu adoto? Da Ática, eu adoto o de

[123] Ingedore Grunfeld Villaça Koch não é autora de livro didático e sim de livros acadêmicos. É professora da UNICAMP e tem sua produção acadêmica centrada na relação entre lingüística e ensino de Língua Portuguesa, inclusive em conjunto com Luiz Antonio Marcushi. Possui várias produções, entre cursos, apresentações em eventos científicos e publicações sobre coesão e coerência.

[124] Luiz Antonio Marcuschi, também é autor de livros acadêmicos. É professor da UFPE e tem o mesmo foco de produção da Ingedore Koch, inclusive publicação sobre essa autora e o ensino de língua.

um autor chamado Maia[125], tem um livro didático que são três volumes em um; agora, Cereja e Cochar[126] também lançaram três volumes em um, então, esses livros didáticos... E Magda Soares também me dá uma dimensão, do que eu preciso tirar do aluno, o que é que está mais atualizado, o que é que está sendo cobrado dele no vestibular, ou que é que está sendo cobrado dele, então, também, isso é indicativo para o meu planejamento (PLP2).

Então? Não é isso que não é para fazer. Agora, não é para fazer isso. Agora é para você... O JOÃO, o nosso assessor, ele fala para gente... que, se a gente desse só leitura e produção de texto, leitura, compreensão e produção de texto, o aluno aprenderia tudo. Ele não precisa ter aula de gramática. E, aí, a gente está tentando trabalhar desse jeito. Qual seria, no caso, que você está dizendo? Não levar textos muito difíceis para a 5ª série, trabalhar com fábulas, com lendas, literatura de cordel... Mas assim, porque tem literatura de cordel, que não dá para levar para menino de 5ª série. E daí para... (PLP1).

A prefeitura tem essa coisa maravilhosa de ter esse encontro pedagógico (PLP1).

Nós temos o EPM, que é o encontro mensal, e, nesse encontro mensal, a gente pediu, inclusive, agora, um atendimento específico, então, a universidade federal vai entrar com a gente nessa parceria, e os professores da universidade federal, e... Falar sobre temas específicos. Mas a gente sempre teve esse momento, em que socializava as experiências desses professores, se estudava um tema, se estudava um conteúdo voltado nas capacitações intensivas, também, existe toda uma preocupação em se dar aos professores, o conteúdo de língua portuguesa (PLP2).

Chega, mas essas outras fontes também advém dos seminários; é que a prefeitura também dá muito essa parte para a gente, a gente tem esse apoio logístico, esse apoio de... Muito dado na prefeitura; então, a gente faz uma capacitação intensiva. No início do ano, quando a gente tem a oportunidade de conversar com César Coll , com Jussara Hoffmam, com grandes pesquisadores da educação e no meio do ano a gente tem outra capacitação intensiva com seminários, com oficinas, com apresentação de banners, de painéis, que a gente, enquanto professor e pesquisador, também mostra, entendeu? (PLP2).

O ciclo, como está sendo feito, não é o ideal, não é? Porque a gente teve uma, infelizmente, uma palestra só com Miguel Arroyo. E o Miguel Arroyo é especialista nisso, e ele disse o seguinte para nós... Tanto foi que essa palestra não foi para todo mundo, foi só para coordenador, entendeu? Supervisor. Então, ele disse que sala de aula de ciclo tem que ter 25 alunos, tem que ter, para cada 10 salas, 15 professores. Mas são 15 professores mesmo, não são 10 professores e 5 estagiários, não. São 15 professores. E que todos devem dar aula. Por exemplo, quando um professor está dando aula, o outro fica junto com ele na sala, porque, quando ele faltar, aquele

[125] João Domingues Maia é autor de vários livros didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa, editados pela Editora Ática, como por exemplo, "Gramática: teoria e exercícios"; "Literatura: textos e técnicas" e "Português: novo ensino médio".

[126] William Roberto Cereja e Thereza Cochar também são autores de livros didáticos, dentre os vários destacamos para ilustração a série "Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação" da Editora Atual.

> professor pode retomar aquele assunto, sem quebra de continuidade, certo? Então, não é assim (PLP1).
>
> Existe. O livro didático. O mal fadado, coitado, xingado, enxovalhado, mas ele... Olha, um estagiário, sem o livro didático, não consegue dar aula. O professor? Alguns conseguem (PLP1).

A PLP2 afirma também ter como referência para a seleção dos saberes escolares os Parâmetros Curriculares Nacionais, tomando esses como orientação advinda da política governamental federal. O Governo Federal, portanto, por via dos PCN ou mesmo de orientações legais, como é o caso das Diretrizes Curriculares para a organização dos três níveis da educação básica, oferece referências para a seleção dos saberes. Mesmo antes desses PCN ou das Diretrizes, os governos também ofereciam as referências, porém em forma de guias curriculares do MEC.

> Eu participei, inclusive da reforma em língua portuguesa, eu preparei um trabalho de... A partir dos PCN a gente fez uma seleção de conteúdos, seleção de... E principalmente uma concepção de língua, do professor de língua portuguesa (PLP2).
>
> PCN. A gente organizou tudo. O que são os PCN? Os parâmetros, então, eles lançaram esses parâmetros ainda do governo anterior e a partir desses parâmetros, eles foram atualizados, os conteúdos de língua portuguesa, as ... A gente chamava de grade curricular, agora a gente de chama de diretrizes curriculares. Elas são organizadas pelo MEC, então, a partir daí, é que a gente reorganiza para cada... (PLP2).
>
> Eram as diretrizes, as grades curriculares, que eram assim, o que é obrigatório e o que é eletivo. O que é realmente obrigatório, o que é o núcleo para ensinar isso aqui, do que é que o aluno precisa? Então, essa lista já vinha pronta do MEC para a gente e a gente adaptava ou não. Já vinha pronto um guia curricular. Vinha o guia, vinham as orientações... (PLP2).

Mesmo que o próprio livro didático apresente uma concepção teórica mais inovadora e aberta em relação à seleção dos saberes, ainda que ele seja usado apenas como uma referência orientadora que pode ser alterada, ele se configura na centralidade da constituição dos saberes escolares e, por vezes, ainda com vestígios de uma ordenação e hierarquização seriada do conhecimento que parte do simples para o complexo, do fácil para o difícil.

> Olha. Segundo a Magda Soares, por exemplo, o livro da 5ª série é para a 5ª série. O livro de 6ª é para a 6ª. Então, não adianta você trabalhar um texto de 5ª série com um menino de 8ª. Porque eles são feitos numa seqüência. E que seqüência é essa? Eu acredito que seja do mais fácil para o mais difícil. Porque você começa com classe de palavras, e vamos ver sujeito e predicado, para, na 8ª série, você ir trabalhar oração subordinada, oração coordenada, concordância nominal e verbal, regência... Entendeu? É uma seqüência assim, acho eu que é do mais fácil para o mais difícil (PLP1).

> Isso! Mas não diga assim: *era o que se fazia* não. Quando você pega alguns livros didáticos, ainda, você vai ver exatamente isso aí. Que parte do mais simples para o mais complexo, que vem da palavra até chegar ao texto. A gente não está mais fazendo isso. E por quê? A própria evolução do estudo de lingüística apontou que não é por aí. O aluno não vai para o mais simples. Você apreende o mundo do complexo e depois você vem para a divisão, entendeu? O aluno se inteira de tudo, a criança se inteira de tudo, do todo, depois é que ela vai aprender a fala. Aí, vai fazer exatamente ao contrário, começava com as partes, com as letras, com as sílabas, as silabas travadas, depois mais difíceis, mas na verdade não é assim não (PLP2).

Segundo a PLP2, as teorias educacionais e pedagógicas davam sustentação à hierarquização dos saberes escolares. Diferentes teorias e sujeitos deram referências a esse tipo de constituição dos saberes escolares, uma constituição mais convencional e estruturalista. No entanto, mesmo que hoje se procure superar esse estruturalismo, não significa dizer que a estrutura normativa e gramatical da língua não precise ser trabalhada com os alunos; afinal de contas, a língua possui uma estrutura que lhe dá sustentação e que precisa ser apropriada pelos sujeitos.

> Vinha desse momento que eu ía te dizer, o aluno precisava se apropriar das coisas mais simples para chegar ao mais complexo. Os gramáticos e os estruturalistas, e esses foram os que, eu não vou dizer assim que prejudicaram, mas de alguma maneira seguraram muito essa questão do ensino da gramática, porque você sabe JOSÉ, que a apropriação do idioma é uma classe privilegiada que tem acesso a ele, entendeu? Esses estruturalistas da língua, então, diziam, você estuda isso aqui, porque isso aqui vem do latim. Quem era que tinha acesso a esse latim? Eram os padres, então a religião, os políticos etc, etc. Então, para a gente ver que para chegar na classe, na classe mais trabalhadora, a língua portuguesa já chega totalmente modificada, cheia de linguagem coloquial, cheia de coisa que você... (PLP2).

> Exatamente, não há necessidade de você fazer esse tipo de estrutura, então contra esses estruturalistas é que a gente vem brigando, quem? Os que estudam as lingüísticas, sociolingüísticas, psicolingüística, a pragmática, todas essas linhas teóricas, que vem estudando para romper essa barreira, entendeu? Essa barreira de que? Dessa estrutura. A língua se estrutura sim, ela tem um momento que você precisa trabalhar com esse... Com a gramática, que é o que sustenta realmente a língua, o que unifica também, o que está lá também nos livros didáticos, está lá nos jornais, está nos livros de literatura, está na fala do político, está no discurso do evangélico, do padre, de quem mexe com as massas, então porque é que eu não posso oferecer aos alunos também essa questão (PLP2).

Na fala dessa professora, podemos perceber que várias teorias e estudiosos deram suporte para a constituição dos saberes escolares, mas é no construtivismo de Piaget que se tem uma nova possibilidade para o trabalho com o conhecimento.

> Elas vêm das teorias cognitivas, então da escolanovista, da escola tecnicista, daquelas escolas que adotavam determinadas teorias. Então, a psicologia dizia que o aluno apreende primeiro as coisas mais simples; então, vamos trabalhar as coisas mais simples. Hoje em dia, já se viu que não é mais assim, quem é que está vendo que não é mais assim? Piaget, Vygotsky, depois Lacan, já tem vários e vários teóricos (PLP2).

> Olhe, antes de Piaget, a gente vai ver bem antes dele, a gente vê Montessori por exemplo. Montessori foi uma que já começou a introduzir outro tipo de relação do homem se apropriando do saber, ela já dizia que interagia, com ... começava a dar um lacinho no sapato, isso já estava trabalhando com a linha fina, linha grossa, já trabalhava a compreensão do aluno. Ele trabalhava com isso aí, ele já estava, então, entrando em contato com o objeto. Antes de Montessori, quem eram os outros pensadores? É porque hoje está me fugindo tudo que é de teóricos anteriores a esses. Mas, até Piaget, você entendia que o aluno partia assim, do simples para o complexo. Essa era a grande visão da educação. No tecnicismo, você aprendia para executar alguma coisa; na escola nova, ensinava que o professor era o dono do conhecimento, e o aluno não sabia de nada, era uma tábula rasa, não sabia de nada, o professor é que ensinava o tudo (PLP2).

A relevância dos saberes para a vida do aluno soma-se aos demais elementos para justificar a seleção dos conhecimentos a serem abordados na prática pedagógica, ou seja, a legitimação pedagógica. Para as professoras, a disciplina de Língua Portuguesa demonstra sua relevância por via de uma legitimação instrumental, propedêutica e social, ou seja, para ajudar outras disciplinas, para ajudar no cotidiano da vida, na produção e compreensão de textos, para a continuidade dos estudos, inclusive por via de exames de vestibular para o ensino superior, mas também para sua inserção social como um sujeito consciente de suas ações.

O ensino de Língua Portuguesa, segundo as professoras, é suporte e ferramenta para a apreensão dos demais tipos de conhecimento, portanto, além de ser conteúdo de aprendizagem, é também instrumento de outras aprendizagens.

> Bom... A justificativa que a gente dá é que quem não sabe o português, não pode aprender nenhuma matéria. Não é porque quem não sabe ler, não pode aprender outra matéria, certo? Então, a intenção é essa, que português seja interdisciplinar, que ele passe por todas as áreas. Eu, às vezes, falo para os professores, sabe? Eu digo: *olha, quando vocês quiserem dar uma produção de texto, podem dar para mim que eu corrijo*, mas é muito difícil (PLP1).

> Eu preciso que ele se aproprie desse conhecimento nesses 6 meses; aí, por isso é que eu te digo que a aula extra classe vai me ajudar com que ele aprenda melhor, que ele vendo uma exposição de arte moderna, ele vai entender o que é modernismo, e vai entender aquela escola literária, como alguma coisa, que a gente passou por tudo que é de arte, não fica só em língua portuguesa (PLP2).

Na aplicação da vida cotidiana também se encontram argumentos para a legitimação instrumental para o ensino da Língua. A PLP1 destaca um fato ocorrido na própria escola que nos remete ao uso social da língua.

> Eu acho... Olhe, há pouco tempo teve um caso de uma professora que faltou muito. Pediu licença, depois isso, aquilo outro... Eles fizeram um abaixo assinado, pedindo para tirar a professora da escola. Eles usam assim a língua. Quando eles precisam, eles usam. Eles pediram para eu fazer e eu disse que não ia fazer, por 2 motivos: *primeiro, porque eu quero que vocês façam, porque vocês já têm capacidade para fazer um abaixo assinado, e segundo, porque ela é minha colega, não vou fazer abaixo assinado nenhum, para tirar uma colega minha da escola. Aí – vocês mesmos vão fazer* e eles fizeram (PLP1).

Numa fala da PLP2, encontramos, além de uma justificativa instrumental, elementos de uma legitimação propedêutica quando a professora leva os alunos para vivenciarem uma atividade próxima ao campo de aplicação profissional para o qual está estudando, nesse caso um curso de contabilidade de nível médio.

> Também as instituições nesse primeiro semestre, tivemos a oportunidade de ir à bolsa de valores, e o que é que ele vai buscar na bolsa de valores? Principalmente aqueles que estão fazendo o curso de contabilidade, concomitantemente com o ensino médio, então eles vão buscar, o conhecimento do que é um pregão, como é que funciona o que é investir em ação. Tudo isso, não só para contabilidade, mas para a vida prática dele, ele precisa disso no dia-a-dia dele, dessas informações sobre o dinheiro, sobre finanças etc... Ali, ele encontra (PLP2).

Vemos também, na fala da PLP2, que a língua é um bem cultural que precisa ser apropriado e usufruído pelo cidadão, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa também vai encontrar argumentos numa legitimação social, pois essa é uma das formas de identidade cultural e coletiva de um povo.

> Olhe, na minha maneira de pensar, eu diria que é a formação do cidadão. Eu estudo língua portuguesa para me tornar um cidadão. *Ah, mais eu já sou usuário da língua portuguesa*, mas quanto mais eu chegar perto, ou quanto mais eu me apropriar da linguagem formal, mais eu vou ter sucesso, mais eu vou ter êxito enquanto usuário da língua portuguesa. Então, eu vou me tornar cidadão a partir do momento em que eu me aproprio dessa língua. A língua é a nação, a língua é o povo, a língua é as relações interpessoais, então, se está permeando tudo isso, eu tenho que entender, enquanto professora, enquanto aluno, enquanto usuário da língua portuguesa, que eu estou ensinando a ser cidadão. Essa é para mim o objetivo primordial da língua portuguesa, do ensino da língua portuguesa (PLP2).

É interessante observarmos que a legitimidade social não descarta a instrumental e a propedêutica, pois sua inserção na sociedade, inclusive no mercado de trabalho e na

preparação para o vestibular, implica ter ferramentas para agir como cidadão na atualidade e no futuro.

> Isso... Que eles saibam fazer uma carta pedindo um emprego, fazer uma carta se demitindo, que num concurso aí para... Até para embalador de supermercado, precisa agora ter, como é que se diz, concurso. Para português, de português também. Aí que eles tenham. Que eles saibam fazer uma nota fiscal, um cheque, tudo isso (PLP1).

> Olha, eu deixo bem claro, nas minhas aulas e eu estou entendendo JOSÉ, que nesses últimos 4 anos, nesses últimos 5 anos, eu tenho conseguido deixar pelo menos claro, para eles, que eles precisam disso, que eles se apropriem da língua não é para passar no vestibular, não é para ser aceito no mercado de trabalho, mas para viver enquanto cidadão (PLP2).

> Outro canto que eu também levo os meus alunos é para uma instituição de universidade. Eu tentei levá-los, nesse primeiro semestre, para a Católica, não consegui, mas levei para a UPE, por que a UPE está fazendo conosco um trabalho de estudos complementares, então, eles estão trabalhando português, matemática... Todas as disciplinas. Eles estão fazendo aulas nos sábados e domingos, os meus alunos de 3º ano de ensino médio; então, na UPE teve a feira das profissões; então, eu os levei lá para saber o que é isso. O que é entrar em uma universidade? O que é pertencer a ela? Entendeu? Essa ponte eu também já faço com esses alunos (PLP2).

Citando, especificamente, o caso do vestibular, a PLP1 aponta para a necessidade de superação da teoria pedagógica convencional que tem orientado, por via das normas gramaticais, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. No entanto, a PLP2 nos alerta que essa orientação continua muito forte, sendo o vestibular, ainda, um elemento que influencia diretamente a organização do currículo, portanto, a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares e, mais especialmente, as aulas dessa disciplina no ensino médio, fazendo ainda existirem cursos preparatórios em algumas escolas desse nível de escolarização.

> E eu era contra também, sabia? Eu era contra. Mas, aí, com as minhas filhas mesmo, eu vi que o certo é isso. Porque eu tenho uma filha arquiteta, uma dentista, uma jornalista e uma fonoaudióloga. Aí, elas falam para mim – *mamãe, não perca tempo ensinando gramática não, porque aquilo que eu aprendi para fazer vestibular, eu não sei mais nada, eu não sei mais crase, eu não sei mais nada, não perca tempo*, elas falam. E eu vi que é isso mesmo, não adianta ficar – *ora, antes de palavra masculina não se usa crase, antes disso, antes daquilo*. Você fala, fala, dá o assunto todo; aí, você pede uma produção de texto, eles põem tudo errado. Não tem uma crase certa (PLP1).

> Em algumas escolas sim. Tanto é que ainda existem os cursinhos da vida. E se ganha muito dinheiro com esses cursinhos. Infelizmente, vestibular ainda é um organizador de currículo, ainda é (PLP2).

Porém, superar a centralidade gramatical no ensino da Língua Portuguesa tem sido algo que enfrenta desafios e problemas diversos. Os pais e os alunos reclamam e a professora, procurando legitimar sua disciplina sob outra teoria pedagógica, sob outra concepção de disciplina, procura amenizar as reclamações, explicando as demandas de um novo contexto. Pais e alunos cobram bastante das professoras um ensino mais convencional da língua, principalmente no que se refere às normas gramaticais, justificando sua cobrança em função de suas necessidades de realizar concursos para atuação profissional ou mesmo para entrada no ensino superior.

> Bom. Língua portuguesa está com um problema terrível, porque a gente está, praticamente, abolindo a gramática. E os pais, alguns pais, na ilha do retiro, alguns, nem sei se tem algum pai que entenda desse assunto... Mas os próprios alunos, que são adultos, meus alunos são adultos, eles reclamam muito. Eles falam: *professora, quando é que a senhora vai dar aula de português?* Eles não entendem que estão aprendendo português. Eles não entendem como eles melhoraram, porque eu trabalho demais com a revista Veja, Isto é... (PLP1).

> Os pais cobram muito da gente, porque o aluno do 3º ano do ensino médio vai fazer o vestibular, precisa de conhecimento, e a gente não está preparando o aluno só para fazer vestibular, a gente está preparando o aluno para a vida. E o dia-a-dia dele é falar a língua portuguesa, no dia-a-dia. Entendeu? (PLP2).

Por mais que na fala da PLP1 percebamos uma preocupação em tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e problematizadoras e que justifique aos alunos as próprias mudanças nos referidos concursos e que ainda trate da gramática implicitamente, vemos que os alunos lhes cobram a gramática e até mesmo demonstram satisfação nas aulas que tratam das normas gramaticais.

> Todo texto que eu acho interessante, eu levo para trabalhar com eles. No dia internacional da mulher, eu consegui com umas amigas minhas, uns textos ótimos. E eu faço mais compreensão de texto. Gramática quando eles pedem – *professora, como é aquela história, por que é que "porque", se escreve de todo jeito?* Aí, eu paro e ensino isso, só. Aí quando eu termino, eles falam: *a senhora podia dar mais gramática para gente, porque a gente vai fazer concurso*. Aí, eu estou tentando explicar para eles que, mesmo nos concursos, não estão pedindo muita gramática, é mais... por exemplo, camufladamente, o sujeito da oração, eles perguntam quem é na prática – *quem foi que fez isso aqui?*, aí, eles sublinham o verbo. Mas não tem mais nada daquele sujeito indeterminado, inexistente, não tem nada disso. Mas eles querem muito que eu dê aula de gramática. Quando eu dou aula de gramática... Incrível, quando eu estou trabalhando um texto ótimo que foi escolhido para trabalhar, rolam uns bloquinhos de conversa na sala, quando eu estou dando gramática... Eu falo para eles: *quando eu estou dando a aula mais chata do mundo, fica todo mundo prestando atenção, copiando...* E não quer que apague o quadro, sabe? (PLP1).

Em função disso, a gramática não pode ser repentinamente abolida do ensino de Língua Portuguesa, mas também porque, de fato, é necessário compreender as normas da língua formal. Por certo, percebemos na fala da PLP2, que a gramática também não precisa ser ensinada convencionalmente. As regras não precisam ser ensinadas normativamente, elas podem ser trabalhadas através de uma problematização e contextualização, partindo do texto, evidenciando suas necessidades de uso.

> Eu não posso, de repente, deixar de lado o ensino da gramática. Porque, achar que não precisa decorar determinadas regras, o aluno vai aprender a falar bem e a escrever bem sem ela, não vai. Ele precisa saber. Até para dizer, que ele não quer usá-la, ele vai ter que conhecer, até para o professor dizer assim, eu não vou ensinar essa regra, ele também tem que dizer isso, porque que não vai ensinar. A linguagem formal tem umas regras, essas regras existem, elas precisam ser passadas para todos, para que unifique esse dizer, esse falar, para que você ouça também melhor. Entendeu? Então, eu preciso ensinar, é um arcabouço, não tem como eu fugir dele, eu tenho que trabalhar com verbo, eu tenho que trabalhar com substantivo, com adjetivo, com a sintaxe. Juntar esse substantivo que vai fazer o papel de sujeito, o adjetivo que vai fazer o papel de predicado, isso aí eu tenho que falar, nessa harmonização dessa língua, tenho que falar nisso (PLP2).

> Não ensino mais assim, livro de português que venha dizendo, olhe vamos conjugar o verbo de 1ª conjugação que termine em AR, vamos conjugar o verbo, não. Vamos agora usar o modo subjuntivo e, aí, eu vou para aquela listagem, não. Eu pego o texto, a partir desse texto, por exemplo, o texto do jornal, é um texto bem usado, e é um texto fácil para ele trazer para sala de aula, que tipo de verbo você encontra nesse texto. E não dar uma lista de verbo, dizendo modo subjuntivo e tal e tal, e o aluno decora e depois não sabe empregar. Então, você tem que ir a partir do texto, você dizer a ele a regra de uso daquele verbo (PLP2).

Mesmo com tais enfrentamentos, mesmo com essas tensões entre uma visão progressista e uma visão convencional, a disciplina de Língua Portuguesa ainda é considerada com privilégios no currículo escolar. Concordando com esse privilégio, as professoras justificam, por via da legitimação instrumental e propedêutica, sua disciplina, inclusive o fato de possuírem no currículo escolar um predomínio no tempo de organização das disciplinas escolares.

> Então, eu acho isso mesmo, que a pessoa precisa, em qualquer situação na sua vida, até para namorar. Porque se você fala para a namorada – *nós vai ao cinema hoje,* ela vai arranjar outro namorado. Então, eu acho que tem que ser, tem que ser privilegiada mesmo. A gente tem mais aula, não é isso? (PLP1).

> Eu acho que é privilegiada e tem que ser mesmo. E matemática também. Uma vez eu levei um fora de uma arquiteta, porque a gente estava

> conversando e eu falei que não gostava de matemática, ela falou para mim: *como é que você não gosta de matemática?* Matemática *é vida, como é que você consegue viver sem matemática?* Eu falei: *Xi... desculpa aí* (PLP1).

> A ela é. Graças a Deus, ela tem um lugar privilegiado. Então, quando a gente pensa numa diretriz curricular, e a gente vai colocar o número de aulas de língua portuguesa e matemática, elas são... Realmente, língua portuguesa é privilegiada, ela tem mais tempo de aula. Ela é e ela tem um lugar privilegiado. Realmente elas... As pessoas entendem que é necessário, que é fundamental que os alunos entendam bem a língua portuguesa, para que as outras disciplinas fluam com mais facilidade (PLP2).

No âmbito da organização dos saberes, as professoras afirmam planejarem as aulas, mesmo com as dificuldades da falta de tempo e de não poder pensá-lo e registrá-lo coletivamente ou ainda com a sua flexibilidade e dinamicidade. Nos depoimentos, fica claro que o planejamento não é compreendido como uma atividade burocrática e documental, mas sim como algo necessário às atividades docentes. Nesse é possível pensar nas ações pedagógicas e antecipá-las, mesmo que seja no plano da previsão, pois nem sempre é possível cumprir o que foi pensado, não necessariamente porque se pensou errado ou ainda porque a execução foi dificultada por intempéries, mas sim porque entre o pensado previamente e o realizado deve existir, de fato, uma diferença. Mas realizar sem pensamento prévio, sem planejamento, é improviso, portanto não é pedagógico. Planejar é antecipar e organizar a realização da intervenção docente na prática pedagógica em termos de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, avaliações, podendo assumir um formato mais convencional ou mesmo de projeto, podendo ser registrado por escrito ou não.

> Planejo. Eu... Porque eu já trabalhei com MARIA. Então, eu ficava... Como é que se diz? Tensa com esse negócio, porque, às vezes, realmente, a gente não tem muito tempo para planejar. Aí ela dizia assim para a gente: *olhem, vocês não precisam ficar com remorso, porque o professor, desde a hora que ele levanta, já está pensando como é que ele vai dar aquela aula à noite*. Então, mesmo que não faça uma coisa por escrito e tal... Eu penso... Bom, hoje eu vou trabalhar com tal texto, eu vou fazer tal trabalho com esse texto. Eu sempre planejo isso (PLP1).

> Vamos dizer... Você não fica assim: *o que é que eu vou dar hoje? O que é que eu vou trabalhar hoje?* Você já sabe o que vai trabalhar quando vai para a sala de aula. Você já vai com a certeza do que você vai trabalhar. Quando é possível, é como eu estou dizendo para você, quando é possível (PLP1).

> Sempre, nos primeiros meses do ano, do ano letivo, como [...], eu faço um planejamento, a partir de um projeto; então, nesse projeto, eu já incluo todas as atividades, todas as atitudes procedimentais, todas as atividades que vou querer que o aluno realize, querer que ele aprenda, tudo, então, a partir desse projeto Eu sempre faço um projeto por semestre (PLP2).

Como vimos, na visão de planejamento das professoras de língua portuguesa, é necessário pensar e executar os diversos elementos didáticos, pois planejar não é só tomar as providências de recursos e instalações para a aula. Mesmo que haja peculiaridades em diferentes escolas, anos, turmas, conteúdos, o planejamento deve se fazer presente na prática pedagógica de toda instituição, escolaridade, professor. Aliás, é o reconhecimento dessas particularidades que darão mais consistência ao planejamento, sendo sua dinamicidade algo inerente à sua elaboração e execução, mas também presente nas diversidades, fazendo-o ser sempre diferente. O planejamento é, portanto, uma atividade individual e coletiva, é um projeto e um ato cujo grande objetivo é o favorecimento da aquisição e produção do conhecimento, especificamente do saber escolar.

> Muda, a gente faz, por exemplo, vão lá, na escola, os professores de português, se juntam e fazem o planejamento. Agora é tudo ideal, entendeu? Porque a minha escola só tem 2 professores de português efetivos, eu e outro, que trabalha na DGE. O outro trabalha à tarde, eu trabalho à noite. É muito difícil a gente se encontrar, muito difícil. Mas quando a gente se encontra, aí, a gente faz. Os professores, junto com os estagiários, fazem o planejamento. Agora é cada... É sempre diferente, de ano para ano, de semestre para semestre (PLP1).

> Você faz uma projeção do que você está esperando; no final do projeto, você também projeta que tipo de conhecimento o aluno deveria ter adquirido a partir daquele ciclo, daquele momento de aprendizagem (PLP2).

Ainda que haja tais diferenciações, mudanças, dinamicidade, vemos, na fala das professoras, que o planejamento também possui uma dimensão documental. É necessário que o professor faça alguma forma de registro. O planejamento é registrado, tanto na caderneta das turmas, cumprindo uma exigência administrativa, como num documento pessoal, para efeito de acompanhamento. Por vezes um e outro são o mesmo documento.

> Existe o da caderneta. A gente faz... Não é só o da caderneta. A gente faz o planejamento no início do ano. Faz o planejamento, agora, no meio do ano, e a gente segue mais ou menos esse planejamento. Eu digo mais ou menos, porque eu acho, assim, muito maleavél. Então, se faz o retrato da turma, no antes de começar. Quando a gente começa... Não é antes, é quando você pega a turma. Você já faz o retrato. E depois, o retrato de como você está deixando essa turma. E aí o planejamento é assim, por exemplo, a minha área é essa, linguagens, códigos e suas tecnologias... (PLP1).

> Eu tenho o registro escrito, não só do planejamento, como da... Como o aluno vai também elaborando esse conhecimento, porque isso lhe dá um retorno, a cada mês, a cada término de uma atividade dessa, eu tenho um retorno. A caderneta tem espaço para você colocar todas as suas aulas expositivas, as aulas diárias, ou semanais, como você queira registrar, tem um espaço para você registrar, o perfil da entrada dessa turma e o perfil de

> saída, tem o espaço para você registrar o conteúdo que você trabalha e tem espaço para registrar o parecer sobre o aluno (PLP2).

Para elaboração e execução do planejamento como um todo e, especificamente, para organização dos saberes escolares, a disponibilidade de material é algo imprescindível. Como vimos, anteriormente, o texto é objeto e recurso pedagógico. O sentido de objeto aqui não é de material e sim de essência que norteia a ação pedagógica de sala de aula para apropriação e produção da língua, ou seja, reflete uma determinada concepção para o ensino da língua. Mas o sentido de recurso é, de fato, como material a ser usado em sala de aula. Sendo assim, com a exceção do próprio livro didático da disciplina, os diferentes tipos de textos são, praticamente, os únicos materiais usados em aula para apreender a língua portuguesa.

> Exatamente. A partir do texto, é que eu vejo todos os conteúdos, o verbo, por exemplo, como é que eu ensino o verbo para o aluno, de uma maneira que ele não precise decorar todas as conjugações, mas que ele precisa saber que determinado tempo verbal, indicativo, subjuntivo e tal..., o modo verbal, o tempo verbal, é usado daquela maneira, naquele momento naquele texto, para ele produzir o texto dele, ele também vai precisar saber o que é um modo verbal, o que é um tempo verbal, quais são as vozes do verbo e quais são as pessoas, por que? Porque na produção textual dele, é que ele vai mostrar para que é que se usa realmente o verbo (PLP2).

No entanto, há certa dificuldade no uso dos recursos pedagógicos. No caso do livro didático, a PLP1 reclama que, por vezes, ele não existe e, para a reprodução de textos a serem usados em aula, há certas dificuldades para o professorado em geral. O procedimento mais comum, quando um professor quer trabalhar com um texto em sala com os alunos, é encaminhar à Direção da Escola que providenciará, na Diretoria Geral de Ensino (DGE) da Secretaria de Educação, a reprodução do mesmo. No caso da PLP1, esse procedimento é facilitado e eficiente porque ela faz parte da Equipe Pedagógica, estando sempre nessa Diretoria, caso contrário há dificuldade e ineficiência. No caso da PLP2, são as boas condições da escola em que trabalha que facilitam o seu ensino, o que pode, segundo ela, não ser a realidade das escolas da Rede.

> O único material que a gente tem é o livro didático, quando tem. Agora, por eu trabalhar na equipe de ensino, eu tenho muita facilidade em reproduzir textos. Então eu levo lá. A gerente abre totalmente para a gente... Quer dizer, por exemplo, eu vou trabalhar... Está até aqui, esse que eu trabalhei antes de São João. Eu nem vou mostrar para você, tá? É antigo e... (PLP1).

> Tem, mas é muito pior do que para nós. Porque eles têm que entregar para a diretora. Aí, a diretora autoriza, leva lá para o departamento, mas não é tão eficiente não (PLP1).

> Olhe, veja bem, em relação à ESCOLA B, eu tenho o privilégio de ter um bom local, de ter um material de ponta para trabalhar. Material escolar não falta para os alunos. A gente tem... A gente conta com uma biblioteca muito boa, uma sala de multimídia, auditório... Então, eu sou privilegiada, ensinando nesse colégio onde ensino. É claro que não é a Rede toda, não tem esse perfil, mas eu ensino exatamente com isso aí que eu estou te dizendo. Eu tenho todo esse material à mão (PLP2).

A PLP1 ainda destaca como dificuldade para a elaboração e execução do planejamento elementos sobre a ampla carga de trabalho que tem o professor, em função da relação número de professores e número de alunos. Segundo ela é, praticamente, um professor para cada sala de, pelo menos, 45 alunos. Seria necessário que a escola possuísse, pelo menos mais dois professores para que pudessem dividir as responsabilidades de elaboração dos projetos, preenchimento de cadernetas, espaço ampliado de aprendizagem.

> Com as salas de 45, 50 alunos ou mais, a gente está trabalhando com 10 professores, para 10 salas de aula (PLP1).

Procurando ser coerente com a concepção do ensino de Língua Portuguesa que se tem fundamentado, as professoras, intencionando superar, portanto, o ensino gramatical, organizam os saberes escolares em seu planejamento a partir de eixos e categorias centrais para produção e apropriação da Língua, como por exemplo coesão, coerência e progressão textual. Entretanto, a gramática não deixa de estar presente, pois é um conhecimento necessário, mas não em formato de normas a serem memorizadas mecanicamente e sim a serem compreendidas no contexto da língua, por dentro de um texto. Assim como, na atualidade, também trabalham com a literatura.

> Conteúdos, a gente... Olha... Está batendo muito coesão, coerência, progressão. Porque os meninos fazem a frase – *eu cheguei tarde* – e não continuam. Não dizem por que. Então a gente trabalha muito progressão, unidade do texto. Começou a falar de uma coisa, tem que falar dessa mesma coisa até o fim. O trabalho com o texto mesmo, que todo texto tem um inicio, tem um desenvolvimento, tem uma conclusão. Eles ficam assim, muito surpresos, quando eles vêem que cada parágrafo, tem início. Você começa, desenvolve e conclui cada parágrafo. É isso aí que a gente trabalha. Deixa eu ver se me lembro de mais. A gente trabalha colocação pronominal, por que... Se bem que está degenerando totalmente... O negócio de botar pronome antes do verbo, a gente trabalha isso, a gente trabalha acentuação, trabalha... Intertextualidade. Eu estou mostrando muito para eles que o texto não nasce sozinho, ele nasce sempre de outro texto, que nasceu de outro, que nasceu de outro. Essas coisas que... A gente está vendo, pouquíssima gramática, pouquíssima (PLP1).
>
> E vão aparecendo assuntos que a gente não está vendo naquele momento, mas, aí, eu aproveito, eu aproveito para ensinar gramática (PLP1).

> Olhe, isso aqui não está bom, porque... Não é que esteja errado, porque a palavra errado, foi abolida – Isso aqui não está adequado, a gente... – Olha, você usou... São pessoas que fizeram isso, então você não pode usar o verbo no singular, tem que botar o verbo no plural, tem que concordar e tal (PLP1).

> O que é que eu privilégio? O trabalho da coesão e coerência e da produção textual. O que eu privilégio, na gramática, é o ensino dos conectivos, do verbo, por conta da concordância verbal e nominal e a sintaxe. Isso aí eu tenho que falar em qualquer momento, de repente, na sala de aula, eu tenho que arranjar um jeito de falar sobre isso, por quê? Porque, para que um aluno escreva bem, ele tem que entrar em contato com isso também (PLP2).

> Eu trabalho texto, eu trabalho prática de produção textual, prática de oralidade e a prática de interpretação, são três eixos no Ano. Então você vê... No terceiro ano do ensino médio, o aluno tem um... Numa escola normal, que não seja modulado, ele tem o ano todo, as últimas unidades que já falam em literatura, em modernismo, por exemplo. Ela agora está dentro do ensino de língua portuguesa. Até esse momento, a gente trabalhava literatura como uma pessoa... Tem alguns professores, ainda, que só ensinam literatura, mas agora estão com a carga horária completa, a gente tanto trabalha produção textual, que é a redação, trabalha literatura, trabalha gramática e sintaxe, tudo, a gente está fazendo agora tudo (PLP2).

Perguntadas sobre a existência de alguma referência para estabelecer a seqüência dos conteúdos, as professoras afirmam que, na atualidade, não se seguem mais as seqüências preestabelecidas. Porém, confrontando com outras falas, percebemos que, ainda que se procure implementar uma nova concepção do ensino de Língua Portuguesa, o livro didático continua sendo uma referência para essa ordenação e hierarquização, por vezes ainda vinculadas à seriação do conhecimento. É o que a PLP1 denomina de material, referindo-se aos livros didáticos que são analisados e sugerida pela Equipe pedagógica para serem adotado no ano seguinte.

> Hoje em dia não tem mais uma seqüência não (PLP1).

> Hoje em dia, então, não existem esses conteúdos distribuídos por série assim hierarquicamente, não, a gente está fazendo de tudo para romper com essa idéia etapista. Através de um projeto... Se você prepara um projeto, que eu te disse, maior, um projeto para o ensino médio, um projeto para o ensino de 3º ciclo, um projeto para ensino de 4º ciclo, você vai abordar todo esse conteúdo, você vai abordar toda essa linha de pensamento e ver resultado. Você vai começar e concluir um processo. Na verdade, não existe um conhecimento por etapas, existe um conhecimento processual. A partir, é claro, da condição psicológica, das condições de ensino, de aprendizagem, dos mediadores desse ensino; é claro que vai depender de tudo isso (PLP2).

> O material que eles mandam a gente analisa, a equipe de ensino analisa, e vê se está de acordo com a proposta pedagógica, se aquele texto é um texto que vale a pena ser trabalhado em sala de aula. Se ele está adequado para aquela série (PLP1).

> É isso que eu estou afirmando para você. Não é que seja uma seqüência como a gente fazia antigamente; primeiro, a gente ensinava o que era sujeito, e, depois, em uma outra lição, é que ensinava o que é predicado. Eu posso juntar os 2 e ensinar a ele o que é um sujeito e um predicado, num só momento, por quê? Porque eu preciso mostrar para ele que essa relação do sujeito e predicado é o que viabiliza o entendimento da língua portuguesa, tanto na escrita, quanto na leitura. Isso facilita o meu entendimento? Facilita. Se eu entender de concordância verbal e nominal, isso vai facilitar a minha maneira de escrever, a minha maneira de falar, a minha maneira de ouvir. Então, eu não preciso separá-las, determinados tempos, com palavras, com os tempos (PLP2).

Segundo a PLP1, a disposição do conhecimento no currículo escolar vai enfrentar fortes problemas e contradições diante da implantação dos ciclos de aprendizagem. Lembramos, aqui, as críticas presentes em outras falas dessa professora, quando deixa a entender que sua implantação não tem sido a ideal, pois os estudos e reflexões acerca dos mesmos tem sido insuficientes, fora os fatos referentes às condições escolares, em que há salas com muitos alunos e poucos professores.

Porém, algumas contradições, mesmo que estejam associadas a questões infra-estruturais para a implantação dos ciclos, também acontecem na compreensão e postura docente diante destes. Como os ciclos de aprendizagem estão intimamente relacionados a alterações na avaliação do rendimento escolar e motivados para a procura de resolução dos problemas de não-aprendizagens e minimização dos problemas de repetência e evasão escolar, os pontos negativos e positivos destacados pelas professoras giram sempre em torno da situação de aprovação ou reprovação do aluno.

> ...pelo ciclo, não é para reprovar, mas não leve isso radicalmente... Mas vamos dizer... Se o menino tem competência... Porque cada ciclo tem 2 anos, não é isso? Então, se ele tem competência para fazer o ano seguinte, ele passa. Agora, dificilmente, você vai encontrar um aluno que não tenha essa possibilidade de passar para o outro (PLP1).

> Por causa dos alunos. Porque se não... Eles já estão levando isso na maior gozação, eles falam: *ah, não precisa estudar não, agora todo mundo passa, é só não faltar* (PLP1).

> O que a gente está vendo é assim: que o aluno está tendo mais oportunidades, que o aluno está sendo visto de uma maneira diferente, isso já deu para a gente ver. O professor não está sendo aquele, sabe? Direcionado somente para aquela prática: *Eu só sei ensinar desse jeito*. Não, o professor também está mais aberto para novas aprendizagens, para novos direcionamentos. Trabalhar com projetos pedagógicos... Não é uma coisa fácil, mas muitos professores já estão entrando nessa proposta, porque estão entendendo que é melhor para ele e para o aluno. Então isso é uma coisa que a gente está verificando. Agora, como existe muita resistência, eu vejo muito professor dizendo: *eu não vejo muito futuro nesse ciclo, eu vejo o*

> *aluno passar sem saber*. Não é por aí, o aluno, no seriado, também passava sem saber, você também era professor de um aluno da 8ª série que não conseguia ler e escrever, então não é o ciclo, é a maneira de ensinar e a maneira de aprender (PLP2).

Argumentando em torno dos problemas e prejuízos causados por uma reprovação, as professoras destacam os pontos positivos dos ciclos de aprendizagem. Assim, demonstram, mesmo havendo resistências e contradições, suas concordâncias com a implantação dos ciclos, justamente devido à possibilidade de superar algumas práticas avaliativas mais convencionais que levam o aluno à reprovação. A implantação dos ciclos equivale a uma forma diferenciada de pensar a escola e os processos de apreensão e construção do conhecimento. A reprovação existente no sistema seriado causava inúmeros problemas para os alunos e para as escolas, pois, com freqüência, havia uma queda no interesse, na motivação e na auto-estima do aluno, quando, na verdade, se esse aluno tivesse uma nova oportunidade de aprendizagem, como o ciclo se propõe a fazer, ele poderia seguir com seu grupo de estudo, com sua turma, já que o conhecimento não é algo de se aprende numa seqüência dada por um somatório de partes e etapas, mas numa continuidade espiralada.

> Porque eu tenho, por exemplo, um casalsinho... Eles foram até meus alunos no ano passado e foram reprovados à revelia. Porque eu não queria que eles fossem reprovados, porque eu sabia que ia acontecer isso. Então o que é que está acontecendo nesse ano? Eles estão totalmente desinteressados, porque eles já viram isso no ano passado, e ainda com a mesma professora. Então eles ficam lá na última banca. Mas esses meninos eu vou passar, eu não vou deixar esses meninos de novo na 7ª série (PLP1).

> Mas não é só isso aí não, tem muito mais. Tem um outro menino na classe também, que aconteceu isso. JOSÉ, que era um bom aluno de português, mas os outros professores quiseram que ele ficasse reprovado, e ele... Vê o que está acontecendo com ele este ano. Ele não vai. Cada vez que ele chega na sala eu digo: *JOSÉ, meu filho, você vai ser reprovado por falta – ah, deixe comigo professora, deixe comigo*. Ele vai reprovar (PLP1).

> Está adiantando alguma coisa eles terem ficado na 7ª? Porque se eles tivessem ido para a 8ª, com os colegas deles. Eu estou repetindo Miguel Arroyo, até, mas eu sou totalmente a favor dele. Com os colegas deles, com o incentivo de ter passado, e isso, aquilo, eles não fariam o que estão fazendo este ano. Eles estão fazendo isso, porque ficaram humilhados também, porque foram reprovados. Retidos, não pode usar a palavra reprovado, é retido, viu? (PLP1).

> O ciclo é o entendimento de um processo de um aprendizado do aluno; se você entender que o processo de aprendizagem, a aquisição de conhecimento, tem um momento para acontecer, o ciclo casa exatamente com esse tipo de pensamento, então, quando você pensa em ciclo, ensino ciclado, você abandona totalmente aquela visão etapista, aquela visão fragmentada. E, na 1ª série, o aluno tem que se apropriar desse conteúdo

> para passar para uma 2ª série. Na verdade, a gente viu que o aluno amadureceu em outras atitudes, em outros conhecimentos, que não precisa mais repetir numa 1ª série para adquirir aquele conhecimento que ele não conseguiu, ele vai para um 2º ano daquele ciclo, para dar continuidade àquele determinado conteúdo, que ele não aprendeu naquele momento. Então, não há mais aquela coisa severa, bruta e muito pouco edificante, da reprovação. Quando a gente elimina a reprovação, a gente já dá ao aluno a oportunidade da auto-estima, ela é elevada. Você se sente mais um perdedor de ficar sempre repetindo, repetindo. Ele tem uma progressão continuada (PLP2).

No entanto, vêem-se contradições diante das alternativas para resolver os problemas das não-aprendizagens, da não-reprovação, mesmo que se demonstre que os procedimentos de ensino e de avaliação estão procurando ser estruturados com relação à necessidade de apropriação e produção dos saberes escolares, como são os casos dos Conselhos de Ciclos e dos Espaços Ampliados de Aprendizagens.

> Redirecionamento, de quê? De atitudes didáticas, de atitudes pedagógicas, o que oferecer a esse aluno, para que ele realmente se aproprie de determinados conhecimentos. Então, a gente faz um conselho de ciclos, para que ele se materialize, para que ele se torne realmente importante em sala de aula, os professores fazem esse conselho. O que é o conselho de ciclos? Não é só dizer como está o aluno, mas como é que está o professor em relação ao aprendizado do aluno. Então, o professor se vê também no processo, ele está ensinando, mas ele está vendo como é que está sendo o ensino dele , porque através das avaliações que ele está fazendo, que são diferentes, que não é mais uma prova , mas são outros tipos de avaliação que você faz, você também se vê como professor, como é que é a minha contribuição a esse aluno? (PLP2).

> O espaço ampliado, que é chamado reforço, já é previsto dentro do projeto pedagógico da escola. Esse projeto do espaço ampliado está sendo oferecido, paripasso com o projeto da escola. Enquanto você vai verificando os conselhos de ciclos, que aquele aluno não está com um aprendizado significativo, automaticamente, ele já está indo para esse espaço ampliado. O que é esse espaço ampliado? É um reforço. Não é um reforço no sentido de tirar o aluno da sala de aula e praticar com ele aquela disciplina, não, mas, dentro da sala de aula, o professor se debruçar mais sobre aquele tipo de conteúdo que mais... que ele não consegue sozinho, e o coordenador pedagógico não está conseguindo, pode solicitar a presença de um estagiário. O que esse estagiário faria? Uma divisão com esse professor na turma, o professor ficaria com esses alunos que estão precisando mais desse apoio, nesse momento, e o estagiário ficaria com o outro grupo que já está desenvolvido, melhor desenvolvido, fazendo uma outra atividade pedagógica também (PLP2).

> Aí, ele [o aluno] vai ter que fazer esse espaço ampliado, ele passa para o seguinte, para o outro ano do ciclo, mas dando reforço naquilo de que ele está precisando mais. Se for, no caso matemática, ele fica tendo aquelas aulas suplementares de matemática, de português etc. (PLP2).

Embora se afirme que a avaliação é contínua e que constantemente vá reorganizando os processos para as aprendizagens, a sistematização dos saberes escolares fica fragilizada, pois, segundo a PLP1, é possível encontrar alunos que demonstram as competências, mas que têm problemas com a freqüência às aulas.

> ...eu estou sempre falando com eles – *JOSÉ, não falte, pelo amor de Deus, não falte, não falte*. E eu estou vendo que ele vai ficar por falta, e ele lê bem, é ótimo, compreende tudo que lê, escreve bem. É um menino esperto, mas... Ele deve ter ido trabalhar esse ano, porque ele era à tarde. A 7ª série do ano passado, eu dava à tarde, e ele ia à tarde. Agora, neste ano o pai deve ter posto ele para trabalhar, entende? À noite, ele está cansado, está desestimulado, está com sono, ele não vai mesmo (PLP1).

Enfim, vemos, no depoimento da PLP1, que essas contradições do ciclo estão intimamente relacionadas às condições precárias de infra-estrutura para sua implantação e, caso as condições fossem melhores, os ciclos de aprendizagem seriam uma maravilha para o currículo escolar e consequentemente para a qualidade do ensino.

> Olhe, eu acredito, quando forem implantados os ciclos, como têm que ser implantados mesmo, vai ser uma maravilha, porque esses 15 professores, para 10 salas, vão estar sempre reunidos, vão planejar juntos, vai ser tudo coletivo. Quando tiver um caso de um aluno, todos vão... Mas por enquanto, não tem nada haver (PLP1).

> Vai começar agora esse trabalho, porque agora que a gente está começando a trabalhar no regime de ciclo (PLP1).

No que se refere à sistematização do conhecimento, fica evidente que as professoras vão trabalhar a partir do texto. Este, como falamos anteriormente, é recurso e objeto pedagógico. O texto de revistas, de jornais, da bíblia ou do próprio livro didático trazido pelas professoras é trabalhado em grupo, com diferentes dinâmicas. As professoras sempre vão trabalhando a leitura do texto, problematizando e dialogando com os alunos as possíveis respostas e explicações e procurando associar as estratégias aos aspectos da legitimação pedagógica da disciplina, como é o exemplo da simulação de uma entrevista para emprego e, por vezes, invertendo a estratégia de problematização, levando os alunos a fazerem as perguntas.

> Bom, eu faço assim. Eu faço muita linguagem oral. Porque o maior problema que a gente tem com o aluno da gente é a dificuldade que ele tem para falar. Então eu pego... A gente usa o William Cereja, o livro do Cereja. Aí, a gente faz a leitura do texto, eu pego a compreensão depois, e eu vou perguntando, e eu vou respondendo. E quando eles querem falar alguma coisa do assunto que não esteja no texto, assim... Eu deixo falar, não é? Não corrijo nunca, porque não interessa. Você, quando você corrige, a pessoa

> fica sem graça, não quer mais falar, então, eu deixo eles falarem do jeito que eles querem (PLP1).
>
> E, quando sou eu que levo o texto, sou eu que faço as perguntas. E, às vezes, eu faço o contrário. A gente lê o texto, aí eu... O trabalho deles é fazer algumas perguntas sobre aquele texto. Aí, eles mesmos fazem. (PLP1).
>
> Neste ano, por exemplo, eu fiz uma dinâmica de grupo, que era entrevistar o aluno. O aluno faria uma entrevista como se estivesse se candidatando a um emprego, e eu levei uma câmera e filmei, para que eles se vissem – *que postura eu tenho*. – *que postura eu preciso ter numa*... É interessante, JOSÉ, a gente não só não se vê, como a gente não se ouve também. Então uma das aulas que eu também faço com os meus alunos é a leitura oral, com gravador (PLP2).

Entre as diferentes dinâmicas para a sistematização dos saberes escolares, encontramos distintas formas de fazer o texto chegar à sala de aula. Tanto as professoras quanto os alunos levam os textos para serem objeto e recurso pedagógicos durante a prática pedagógica. O texto é usado numa leitura por parte dos alunos, procurando identificar as diferentes modalidades de textos, os diferentes portadores e ainda como referência para uma nova produção textual, inclusive fazendo estudos gramaticais.

> Aí... Eu moro num prédio em que o pessoal joga muita revista fora, então eu pedi para eles, eles dão ao menino da garagem e ele dá tudo para mim. Aí, eu levo as revistas para a escola, a gente lê a revista, eu aproveito para trabalhar portador de texto, quando eu levo a revista. Mostro para eles que o jornal e a revista são os maiores portadores de texto, que ali tem tudo. Tem texto de opinião, tem propaganda, tem anúncio, tem carta ao leitor, tem tudo ali. Tem matéria sobre política, cinema, livro, tudo isso, é mais ou menos assim. Não é uma coisa muito premeditada, é meio aleatório, isso aí (PLP1).
>
> *Amanhã vocês vão me trazer um texto, qualquer texto. De onde vocês tirarem esse texto, tragam aqui para sala de aula*. Então, eles traziam o texto e liam lá na frente, que é outra coisa que eu também... sabe? Tento quebrar essa barreira de ler na frente, porque você se expõe, e eles precisam também disso. Você precisa se expor. Aí, eles diziam... Tudo bem, eles liam o texto. Os alunos evangélicos, por exemplo, sempre trazem um texto da Bíblia, o aluno que tem acesso à internet tirava lá da internet e trazia, e lia para os colegas, e isso se tornou uma rotina para a gente, a leitura desse texto, ou do jornal, eles normalmente lêem a Folha, porque é um jornal que chega a todas as escolas. Então, esse trabalho dessa linguagem oral e, depois, do resgate, qualquer uma daquelas notícias, qualquer uma daquelas coisas era o molde para eu fazer a minha aula do dia. Então, a partir dali, eu fazia um texto, uma produção textual, eu fazia ou faço, eu faço um trabalho de gramática, por exemplo, em cima daquilo (PLP2).

Percebemos, ainda na fala da PLP2, o uso de atividades extra-sala, como por exemplo aulas-passeio, levando os alunos ao cinema ou a instituições diversas, conforme vimos com o exemplo da Universidade e da Bolsa de Valores como reafirma abaixo. Essas atividades

extra-classe vão ser justificadas pela professora em função dos aspectos da legitimação pedagógica, proporcionando aos alunos um acesso a diferentes tipos e gêneros literários, assim como a distintas formas de sua produção, tendo momentos individuais e momentos coletivos.

> Trabalho muito extra classe, você já viu que eu gosto muito de sair dos muros da escola, por quê? Porque eu entendo que lá fora está a vida deles, e onde eu posso utilizar realmente o que eles estão precisando. Então, nós fomos assistir ao filme "Diário de Motocicleta," que passou no Teatro do Parque a R$: 1,00; então, ficou de muito fácil acesso, não é? Porque é R$: 1,00 e porque é perto do colégio; então, eles foram comigo, nessa ida a pé, eu já vou conversando com eles, isso é uma maneira da gente... (PLP2).

> Por exemplo, a ida à bolsa de valores. O que eu fiz com eles? A gente fez um relatório. O que é fazer um relatório? Quais são os elementos que precisam estar presentes em um relatório? Isso é um gênero literário, isso é um gênero de escrita, isso é um gênero que está na sociedade? É. Eles precisam fazer relatório; então, a gente já parte daí. É... Por exemplo, um outro lugar que eu preciso visitar com eles, o que é que a gente precisa saber? Precisa pedir uma autorização, então vamos organizar, vamos fazer aí essa elaboração de texto, ela é coletiva e depois individual, para que ele tome conhecimento disso (PLP2).

O trabalho coletivo, destacam as professoras, enfrenta problemas na sistematização do conhecimento do aluno. Se há poucos alunos, o problema se dá na dificuldade de trabalhar em grupos, pois é insuficiente o número, principalmente no turno da noite, mas se há muitos alunos, o trabalho com produção de texto fica prejudicado, pois a professora não tem a possibilidade de analisar todas as produções e, assim, faz a correção por amostragem, realizando as devidas observações por escrito. Os demais só terão acesso às análises de suas produções a partir de um procedimento mais genérico de avaliação, de correção coletiva, na qual a professora aponta os principais problemas, discute as soluções e explicações e assim o aluno terá que ir acompanhando e checando se fez aquele tipo de texto.

> É trabalho de grupo à noite. É difícil, porque tem muito pouca gente na sala. Aí, geralmente, é 1 grupo ou 2. Mas eu faço trabalho de grupo. E a técnica que eu mais uso é trabalhar aos pares, eu deixo sempre 2 alunos trabalhando juntos, porque 1 tira as dúvidas do outro. Começa assim (PLP1).

> Acontece, sabe por quê? Quando eu dou produção de texto, não dá para corrigir todos, então eu faço umas amostragens, corrijo uns 10 e nos outros eu ponho o visto, ponho bom, regular, precisa melhorar, qualquer coisa. Aí eu faço a correção no quadro, então quando eu faço a correção coletiva no quadro... (PLP1).

> É já falei. Eu uso essa do texto que o aluno traz para a sala de aula e lê para todo mundo. Eu uso a refacção do texto. O aluno faz o texto dele, passa para o colega, o colega corrige os erros que está considerando como erro, e

> volta para aquele aluno reorganizar o texto. Uso também o trabalho em grupo, uso muito o trabalho em grupo, por quê? (PLP2).

Entre dinâmicas inovadoras e diferenciadas como a que destaca a PLP2 através do uso de correção de texto para trabalhar coesão e coerência argumentativa, também é possível perceber o trabalho com aulas expositivas, porém de forma desafiadora e contextualizadora na sistematização dos saberes escolares.

> Quando eu estou trabalhando coesão e coerência, eu pego um texto, eu faço, por exemplo, estratégia de retirar do texto com erroex todas as palavras que fazem uma ligação com a outra, que são os conectivos, então, veja bem, esse conectivo é a conjunção, é aquela velha conhecida conjunção, mas ela tem esse nome de conectivo e eu trabalho esse conteúdo de língua portuguesa, que é essa conjunção, com esse sentido, que existe essa conecção para que o texto realmente tenha coesão (PLP2).

> Aula expositiva sim, uso muita aula expositiva, por quê? Eu não vejo ainda uma outra maneira de o professor resgatar, sabe? O dia-a-dia do aluno, se não for pela aula expositiva, pois é um momento de embate, é o momento em que você realmente tira as dúvidas em sala de aula. Uso muito também o quadro, sabe? Não enchendo o quadro para o aluno ficar só copiando, não. Uso o quadro para fazer a sinopse, o resumo (PLP2).

Ainda no que concerne à sistematização, percebemos que a avaliação constitui um importante momento e procedimento para a constituição dos saberes escolares. E, novamente, a diversidade aparece, agora diante dos objetos, estratégias e critérios da avaliação. As professoras afirmam avaliar a escrita, a oralidade, a interpretação de diferentes formas, inclusive, pelo uso de provas, até mesmo para atribuir seriedade à avaliação. Percebemos que há um esforço em não realizar as tradicionais provas, ou pelo menos, não se restringir a elas como instrumento de avaliação, mas sim fazer com que a avaliação se dê no dia-a-dia das aprendizagens, evidenciando nível de produção e aprendizagens diante das competências específicas na área da Língua Portuguesa, principalmente por via de observações.

> Se a pessoa está lendo, se a pessoa escreve, não é? E a prova, eu... A gente fala a prova, que é para eles levarem o negócio meio a sério, porque não era para fazer prova. Porque com a observação diária, dá para você ver. Não precisa... Você não precisa fazer prova nenhuma para ver, mas a gente faz por causa deles mesmos (PLP1).

> A gente avalia desempenho da produção textual, a gente avalia desempenho da oralidade, de maneira que verifica se o aluno progrediu na oralidade e na interpretação textual. São três os eixos que a gente avalia. Principalmente a produção textual (PLP2).

> Então, a gente faz uma provinha, que é para eles pensarem que aquilo vai.... Mas a gente sabe, com a observação diária. E o que é que a gente vê? A

> gente vê se ele está lendo bem, se ele está escrevendo bem, se ele é capaz de interpretar alguma coisa, se ele... Se ele compreendeu (PLP1).

O registro formal da avaliação dos alunos, segundo a PLP1, se apresenta na Rede Municipal do Recife em forma de parecer descritivo, procurando superar a tradicional atribuição de notas e conceitos.

> Então, como a gente não tem nota, como a gente não tem conceito, a gente tem um parecer, então para cada aluno, no final do período em que você trabalha com ele, você dá um parecer. É uma maneira que se desenvolveu, ou qual é a facilidade que ele tem mais, se é na oralidade, na escrita, quais são as dificuldades na escrita (PLP2).

As professoras demonstram ir em busca de maneiras menos tradicionais para avaliar o aluno, sistematizando melhor as próprias estratégias de ensino como forma também de avaliação, tais como a observação e até mesmo os procedimentos de aula. No entanto há confusões entre o que se avalia, pois numa avaliação informal os elementos avaliados terminam por ser os elementos subjetivos, como participação, interesse etc., diferentemente dos formais, que avaliam as competências lingüísticas especificamente e os saberes.

> Sim, quando a gente conversa na sala de aula, eu vejo. Eu vejo pela participação se ele participa? (PLP1).

> Eu acho que em todas [as disciplinas], porque só iam reprovar, ficar retidos, se ficassem em todas. Mas eu não queria, mas a diretora falou pra mim: *Professora, como é? A sua opinião?* Eu falei: *a gente fica meio preso... MARIA está lá dizendo para não reter ninguém, e vocês querem reter?* Um é porque faltava demais, o JOÃO. E a outra menina, JOANA, é porque é brincalhona demais. Comigo... Eu sou mãezona na sala de aula, entende? Eu entendo quando o menino é brincalhão, isso e aquilo, mas os outros professores não entenderam o jeito dela. E, aí, acharam que ela era atrevida, que ela era isso, que ela era aquilo, então ela ficou. Foi no conselho de ciclo (PLP1).

> As produções escritas também são elementos de avaliação. Até uma produção escrita não verbal. Um desenho que o aluno faça. Você vai com ele ao MAMAM, ou a um outro espaço onde ele viu uma obra de arte, manda ele reproduzir essa obra de arte. A maneira que ele reproduz já está dizendo muita coisa a você. Você já vai olhar esse aluno também... Ele está sendo perspicaz, ele está sendo... Ele evoluiu na maneira dele ver as coisas, ele está intervindo quando ele está vendo alguma coisa diferente. Esse tipo intervenção é fundamental também, porque você sabe se realmente o aluno está em dia com o aprendizado (PLP2).

Pensamos que os elementos subjetivos, tais como participação e interesse, podem ser avaliados, até porque fazem parte do processo, porém não é o comportamento do aluno que

define sua aprendizagem ou não-aprendizagem. A avaliação deve se dar em torno da apropriação dos saberes escolares, do desenvolvimento das competências.

> Então, se você verifica... Você vai verificando isso continuadamente, não é um momento de fazer uma prova, ou uma semana de prova, não é. Você vai verificando, se você está vendo que aquele aluno não está conseguindo, aí você faz uma reorganização, de quê? Da sua proposta pedagógica, dos seus recursos didáticos, da sua maneira de ensinar; é isso que a gente está chegando perto do professor e dizendo a ele: *Vamos reavaliar o que você está fazendo, vamos modificar alguma coisa que não atingiu determinado conhecimento. Que o aluno tivesse esse determinado conhecimento, vamos ver juntos* (PLP2).

> Nós temos, em língua portuguesa, como avaliar a oralidade, quando você faz uma leitura, quando você faz um seminário, quando você faz um trabalho em grupo em que o aluno é o orador . Tem o relator, tem o que vai falar, tem o que vai expor; então, você vai avaliando. Nem sempre você diz que esse aluno já foi o relator, amanhã será fulano. Por quê? Para ver exatamente essa questão da escrita, como está se dando naquele momento. E isso já é um procedimento de avaliação. Esse aluno hoje é o relator, amanhã vai ser fulano, então você vai verificar se esse aluno está bem, se saindo (PLP2).

Enfim, as avaliações podem se apresentar de maneira diferente das formais, principalmente das provas, podendo até serem articuladas aos procedimentos de ensino. No entanto, devem, de fato, avaliar as aprendizagens. Nos ciclos, isso é ainda mais premente. Os ciclos não devem gerar uma seqüência automática dos estudos independentemente das aprendizagens, a continuidade do aluno nos anos de escolarização deve ser garantida, juntamente com a garantia das aprendizagens, construindo, principalmente, novas oportunidades, não de verificação de rendimento, como tradicionalmente se faz, mas de experiências de apropriação e produção dos saberes, como por exemplo, os espaços ampliados de aprendizagens.

Nas peculiaridades do ensino de Língua Portuguesa, também vimos se apresentarem particularidades e generalidades acerca da constituição dos saberes escolares, principalmente nos momentos e elementos que remetem à seleção, à organização e à sistematização do conhecimento a uma legitimação pedagógica mais coerente com a função social da escola de educação básica.

4.2.4 Matemática

A seleção dos saberes escolares em Matemática segue a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, buscando nela as competências específicas de sua disciplina e reconhecendo que ela não só orienta a Matemática, mas também todas as disciplinas. No entanto, uma outra referência para essa seleção aparece de forma mais presente no cotidiano do professor – o livro didático. Mesmo que o livro didático seja escolhido a partir da própria proposta, no dia-a-dia do professor, é ele que vai orientar, mais de perto, a seleção dos conteúdos. Assim, podemos ver, na fala do PM1, que, com relação à fonte, a seleção dos saberes possui uma dupla centralidade: a proposta da Rede e o livro didático da disciplina. Do ponto de vista da Rede como um todo, o professor deixa claro que o centro é a proposta, e o livro didático surge em função desta, mas, do ponto de vista da prática pedagógica do professor em sala de aula, o livro didático ocupa o centro, mesmo tendo sido escolhido a partir da primeira.

> Como nós seguimos a proposta da Rede, a gente tem algumas excursões bem mais comuns e a partir da proposta... Como a proposta da Rede, no caso específico de matemática, está, não só especificamente matemática, mas no geral, regida por competências e, no caso específico de matemática, sobre eixos temáticos, nós chamamos eixos temáticos, o que são? São números, operações, medidas, geometria, tratamento à informação. Então, dentro desses eixos temáticos, eu distribuo os conteúdos, obviamente que eu não sigo a seqüência do livro texto, eu sigo uma seqüência que eu vejo (PM1).

> Nós já temos o nosso grupo de matemática, inclusive, nós temos até como um propósito fazer um levantamento sobre o nosso currículo, sobre o nosso conteúdo. A turma de matemática já especifica determinado conteúdo para dentro de série. Então, a gente já segue, mais ou menos, esse conteúdo. Claro, o tema é da proposta pedagógica. É na proposta. O principal dele é na proposta. Inclusive, as observações, a cobrança, é o principio dessa proposta. Dos eixos principalmente (PM2).

> Repare. O conteúdo do livro-texto aborda tudo isso. Eu tenho que fazer? Não! Mas eu vou tratando que conteúdos são melhores para o trabalho do aluno (PM1).

> Ah, acho que a situação maior é a leitura de texto que o próprio livro traz , e a gente faz as leituras dos textos que traz o livro (PM1).

> Mas, aí, eu uso esse recurso do trabalho em grupo, de pesquisa também, que tem a história da matemática; aí, a gente aborda, sempre tem no livro texto um teminha e tal, e claro que é para eles saberem que a coisa não apareceu pronta (PM1).

> A gente aproveita muito o livro didático também. Inclusive, até o fundamental está sendo bem contemplado, mesmo porque o MEC tem dado muita prioridade a isso, investigado muito, tanto é que não se escolhe livro didático, ele é adotado. Evidentemente, as editoras por conta disso, tem tido

> uma grande preocupação. [...] O fundamental, já há uns 3, 4 anos, vem sendo muito bem revisado. O MEC está muito em cima, vendo esses conteúdos. (PM2).
>
> Normalmente, eu trabalho na classe, com aula expositiva, com o próprio livro didático. Vê o que tem no livro, e aproveita (PM2).

O livro didático, ainda que divida com a Proposta da Rede a centralidade na seleção dos saberes, é a fonte principal. Esse livro vai mediar a Proposta e a realidade dos alunos, devido, principalmente, à relevância dada aos conteúdos de ensino.

> Nós aqui, pelo menos no grupo de matemática, e todos os outros componentes curriculares, fazemos a escolha dentro de um grupo. Como é que é feito isso? Nós fazemos leituras e resenha, fazemos as discussões, e, atrelado à proposta pedagógica da Rede, a gente faz a escolha do livro. Atende à proposta pedagógica? E obviamente, dentro do universo do aluno, porque a gente tem que conciliar as duas coisas. Então, no caso do livro-texto de matemática, que mudou bastante, porque hoje já interfere dentro dos eixos temáticos, tem leituras, uma série de coisas desse tipo, e há uma escolha coletiva, muito embora neste ano, que foi um ano de escolha, algumas escolas, em particular, escolheram diferentemente, mas no grupo, no grande grupo, houve um consenso maior, sobre uma primeira opção e uma segunda opção (PM1).

Os saberes são selecionados tomando como referência essa relevância, o uso social dos conteúdos da disciplina. No caso da Matemática, também há uma discussão que gira em torno de sua legitimação pedagógica, especialmente diante dos alunos e pais. Apesar da Matemática encontrar referências teóricas que avançam em relação ao ensino convencional, as pessoas ainda a relacionam à tabuada e às contas numéricas. E, por muitas vezes, de maneira depreciativa quando envolvida por informações dispersas do cenário atual do mundo do trabalho, no qual várias pessoas escolarizadas não conquistam os melhores postos e salários, o que pode levar a se questionar se o saber escolar é importante.

> Um grupo que é da educação matemática, que já tem algumas discussões diferentemente, alguma abordagem... Mas, muitas vezes, os pais, sempre entram na questão de que – *O aluno tem que fazer contas*, aquela coisa. Então já está impregnado isso, de que matemática é ter que fazer conta, tem que... não sei o que, ligar à tabuada e que a intervenção da matemática, ela não é, atualmente, ela não se faz somente por isso, então eu tenho o quê? (PM1).
>
> É importante estudar. Você tem que... – Para quê? *Se eu, trabalhando como camelô, ganho R$ 1.000,00 professor? E o senhor ganha quanto? R$ 500,00? Está vendo, professor? Eu só preciso saber as contas básicas*. Essa questão social interfere muito ainda, e a gente briga muito por isso, tem essas coisas, são esses entraves, entendeu? Essa questão social (PM1).

> Olha, nós temos alunos aqui que o pai é negociante, então ele domina facilmente a venda de mercadoria, passa troco. Mas, na aula de matemática, ele sente dificuldade. A gente leva esse menino para aula, que é de acordo com a necessidade de cada um (PM2).

É obvio que isso é uma visão ingênua diante de informações restritas, pois existem vários fatores que precisariam ser avaliados numa afirmação, numa visão dessa que desmerece o saber escolar em função de questões de poder aquisitivo monetário. Mas arrisquemos-nos a pequenos comentários: Primeiro, nem todo trabalhador ambulante recebe esse dinheiro, que não pode se chamar salário, pois não há regularidade no mercado de trabalho. Segundo, o salário do professor, que com certa regularidade, pode não ser esse, pois há a possibilidade de trabalhar em outras instituições. Terceiro, o ganho do trabalho não é só o dinheiro, mas também os direitos trabalhistas conquistados, que um ambulante não terá, mas um professor poderá ter. Quarto, o trabalho não se justifica apenas pela possibilidade de ser pago e sim pela contribuição social que ele oferece, e que por isso se paga, certo que, por muitas vezes, indignamente, mas faz diferença entre ganhar dinheiro para salvar vidas e ganhar dinheiro para aniquilar vidas. Quinto, estatisticamente, os melhores postos e salários no mundo do trabalho ainda estão associados aos maiores níveis de escolarização. Por fim, dentre muitas outras análises possíveis, a aquisição do saber escolar não se justifica, simplesmente, pela possibilidade de ganhos monetários pessoais e individuais, e sim , se possível, junto com tais ganhos, possibilite ou intencione a melhoria da situação social de todos os demais trabalhadores, pela possibilidade de compreensão, atuação e intervenção na história social e cultural de nosso povo, inclusive, mas não só no trabalho.

Por certo, existe outro aspecto nesse questionamento sobre a legitimação do saber escolar, que é o da desvalorização e proletarização, no sentido de pauperização, para não dizer miserabilização da profissão docente. Ser proletário da educação, no sentido de uma consciência de classe que procura se diferenciar dos burgueses da educação, não seria problema, pois expressa uma condição de classe e até mesmo uma opção política; entretanto, no sentido do desmerecimento do magistério, deve gerar preocupações e organizações coletivas para superarmos esse desrespeito histórico e político à profissão docente, o qual questiona sua legitimação e lhe proporciona vergonhosos salários. Essa superação não se dará respondendo pessoalmente, de forma antipática e grosseira, à visão de pais e alunos acerca da escola e, especificamente, da disciplina, mas sim com argumentações respeitosas, uma prática pedagógica mais qualificada no dia-a-dia do trabalho docente e uma organização de participação consciente na sociedade civil e política de nosso país.

Dentre as reflexões acerca da legitimação pedagógica de um saber escolar, surgem, na Matemática, vários tipos. A legitimação instrumental, mais pragmática, a legitimação propedêutica, de preparação para o futuro, e a legitimação social, de busca por uma consciência e atuação política e social no mundo.

> Eu não vou estar sempre resolvendo um problema de cabeça, então, de repente, eu me deparo com uma situação, em que eu preciso escrever essa situação, em códigos de matemática, para poder me estruturar e resolver... Por exemplo, eu tenho um problema de cálculo de juros, e aí eu tenho... Para que é que eu quero saber como calcular juros? Pode ser que eu nunca precise, se eu pago sempre em dia, mas vamos supor que eu precise comprar um objeto à vista e o outro eu não possa comprar. Eu vou comprar a prazo o mesmo objeto, vamos supor, e, aí, eu verifico a diferença, sei o que é juros, posso fazer essa conta, essa coisa toda. E posso dizer: *olhe, você vai ter o cálculo, sobre isso aí de tantos por cento ao mês*, então eu posso fazer (PM1).

> A matemática inclusive, faz parte de todas as ciências. Por isso que estão levando muito a sério, estão considerando como sendo uma própria ciência. A matemática não deixa de ser uma ciência; ela está presente, na medicina, está presente em tudo (PM2).

> Em alguns conteúdos, eu tenho uma intervenção mais imediata para o nosso dia-a-dia, há também conteúdos em que eu não tenho uma intervenção, posso passar o resto da vida, e perguntar: *para que serve isso? Ora para nada*. Isso não é só em matemática, mas eu tenho em tantas outras coisas. Então... Porque que a gente tem essa preocupação maior que... Aí, eu volto para a casa da educação matemática, que tem essa preocupação maior de ter esse conteúdo, *mas para que vai servir?* Então, vai servir nisso, vai servir nesse contexto, eu posso ter isso. Então, vai depender muito da situação. Entendeu? Então pode ser... A educação tem essa preocupação de – *para que serve isso?* Então – *eu preciso estudar isso tudo?* Tanto é que alguns conteúdos foram cortados; por exemplo, eu vou trabalhar com pintura, vou precisar muito de geometria, vou precisar de combinações, mas se eu for trabalhar, por exemplo, se eu for fazer um curso de engenharia, eu vou precisar muito de cálculo, então, isso também vai depender de que intervenção você vai ter mais na frente, tá? (PM1).

> Primeiro, para formar sua bagagem, formar o conhecimento para que ele possa, realmente acompanhar os seus estudos, numa série subseqüente. E possivelmente para a sua vida lá fora (PM2).

No caso da legitimação social, há uma tendência em deixar de associar-se às concepções mais convencionais do ensino da matemática, tais como a Matemática Clássica ou mesmo a Matemática Moderna e vincular-se a concepções mais emancipatórias, inovadoras, contextualizadas e problematizadas, como, por exemplo, a Educação Matemática.

> Os conteúdos estudados agora, nessas intervenções, são de compreensão de mundo, para o social, essa questão... Eu tenho que intervir... Se eu vou ser um líder comunitário, eu tenho que saber com quantas pessoas eu vou

> trabalhar, o que eu tenho que fazer, eu tenho que fazer estimativas, eu tenho que fazer prognóstico, eu tenho que ver a probabilidade de quem eu estou apoiando, em que eu posso intervir, eu tenho que ver o aspecto geográfico, aonde é que eu posso atuar, eu tenho que ter o aspecto da língua portuguesa, eu tenho que saber me expressar, porque você vê muito líder comunitário sabendo se expressar. Eu tenho que ser politizado, eu tenho que ter uma consciência política, eu não posso embutir só: *Não, porque isso é que é bom.* Então, essa condição de estudar para as coisas sociais mesmo, para o mundo. Para a intervenção no mundo (PM1).

> Tem um ponto mesmo que eu procuro... Agora com a 6ª série mesma, estou trabalhando os números inteiros e relativos, que a gente viu nesse 1º semestre, eu já fiz lá como eu falei, alguma coisa em que eu pudesse mostrar a ele como é que poderia raciocinar em termos de crédito, de saldo positivo, de saldo negativo. Como é que funciona. Por que uma temperatura é a cima de 0 e outra é abaixo de 0? Com esses exemplos eu poderia mostrar que para a direita seria positiva, a esquerda seria negativa. Caminhar facilmente com esse instrumento. A gente procura até fazer, entendeu? Fazer essas coisinhas para que eles possam sentir melhor o aprendizado (PM2).

No entanto, na fala do PM1, outro elemento que justifica a relevância da seleção de determinados saberes é o exame vestibular. Ainda que esse tipo de exame esteja sendo substituídos por outros mecanismos seletivos como o ENEM, o SAEBE e o SAEPE, ele ainda é uma forte referência para a constituição dos saberes escolares.

> O vestibular é, de certa forma... Eu vejo um elemento meio que crucial nesse trabalho de ciclo, essa coisa toda. Não que ele atrapalhe, porque, no vestibular, o que você prima muito é o fazer contas e resolver. Muitas vezes, o aluno pode saber resolver, intervir na resolução de um problema, mas não consegue compreender o problema em sua essência, na situação. Não tem uma outra leitura, digamos assim. E que isso ainda é carregado... Porque você tem escolas muito boas que trabalham exclusivamente para o vestibular, então a carga de conteúdos é maior (PM1).

> Como o ponto central nosso é o aprendizado, o conhecimento. A gente, claro, tem pelo menos o conteúdo mínimo, que a gente tem que primar. O vestibular, graças a Deus, está mudando um pouco nisso, a interferência maior a gente percebe no ENEM, quando nessas provas no SAEBE e do SAEPE, por quê? Lá, essas estruturas avaliativas, certo? Elas já estão voltadas para a questão de competência. Não só que o aluno tem que fazer cálculo, continha etc., mas que ele, muitas vezes, resolve um problema apenas no processo argumentativo. O SAEBE, o SAEPE e o ENEM estão mudando essa estrutura. O vestibular já mudou algumas questões, que você precisa escrever alguma coisa dessas. Eu espero que o vestibular mude bastante quanto a isso, porque é uma situação muito crucial, porque o cara quando está, o professor quando está , muitos professores estão trabalhando cá – *Não, e o vestibular? E não sei o quê*? Aí, bom, o vestibular. Se eu der um conteúdo, aquilo que eles vão ver, se é para estudar o vestibular, ele se prepara um pouco mais e pode até estudar uma coisa específica para o vestibular, porque até as própria escolas que trabalham exclusivamente para os vestibulares, se elas fossem eficazes, todo mundo passava nos

> vestibulares, e não acontece isso, muitos tem que fazer cursos paralelos, que é... – *eu preciso disso e tenho que fazer essas continhas para isso aqui, que aparecem nessas questões aqui*, é trabalhar exatamente em cima das questões que aparecem no vestibular. No que se refere ao poder argumentativo, essas coisas todas, que é em cima de competência, o vestibular não prima por isso (PM1).

O que é interessante observar é que tais tipos de exames demonstram certo privilégio das áreas de Língua Portuguesa e Matemática no currículo escolar, pois praticamente essas são as disciplinas exigidas nessas avaliações de sistema.

> Não, eu acho até que matemática tem privilégios, até... Assim... Que sempre matemática teve. Dizendo assim – *Quem acha que matemática é mais importante? Português?* Era mesmo. *Por quê?* Porque quando é cobrado nessa maior estrutura, ... Veja bem, nessa questão de avaliação, que muitas vezes são centrados os olhares, o que não deveria ser, as avaliações lá, principalmente, não só o vestibular, mas as outras avaliações mesmo, SAEBE, SAEPE, muitas vezes regem algumas coisas. *Como é? Português e matemática*. Porque avaliação também é uma estrutura muito cara, então tem que observar as duas, e querer intervir. E é aonde acontecem mais problema. E isso não é de agora, mas historicamente, isso sempre foi. O bom aluno era aquele que era bom em quê? Em matemática e português (PM1).

> Não, não se tem esse privilégio não. Entendeu? Porque você pode observar, sempre existiu, e continua existindo sempre. Essa ansiedade de português e matemática. São duas disciplinas que tem sido levadas muito a sério. Tanto no fundamental, quanto no ensino médio. Só que o aluno sempre encontra um pouco mais de dificuldade. A título de conhecimento, todo e qualquer conhecimento é válido. Seja em química, seja em biologia. Porque, aí, é sua própria vaidade querer saber, não é verdade? Mas eu acho necessário saber, acho necessário (PM2).

Contudo, o ensino médio, na escola pública, ainda que tenha maior caráter de terminalidade da educação básica e de ingresso no mercado de trabalho, do que de continuidade dos estudos, é muito influenciado pelo vestibular.

> Claro, principalmente, quando eles passam para o ensino médio. A Rede municipal tem duas escolas de ensino médio, então, quando passam o ensino médio, eles querem dar continuidade. Você não vê muito para o pessoal mais atrás, por conta até dessa continuidade muito grande, tá? Mas, que isso é uma coisa... Que não são todos, mas você tem um grupo que quer fazer o vestibular, que quer fazer uma coisa... Muitos dizem que não são muito capazes e não vão tentar, por exemplo, uma medicina, que é muito concorrido, que tem que estudar bastante. Mas você encontra o grupo que tem... E claro! *Se houver aprendizado você consegue fazer*. Agora claro – *Você vai fazer vestibular? É preciso estudar também, deter um tempo maior para o estudo e muito mais aprofundar as coisas*. A questão é que a escola abre a porta e dá uma oportunidade de você se aprofundar nas coisas, é como, por exemplo, você faz o curso superior... A própria área de medicina, vamos supor, você precisa ir se aprofundar, se especificar e estudar mais, se

> aprofundar na coisa, você não vai parar naquilo, você vai caminhando mais. Claro, a universidade abriu a porta para você e, aí, cabe a você. A escola também faz isso (PM1).

Como vimos, a concepção de uma disciplina também interfere na seleção dos saberes. No caso do PM1, é a concepção da Educação Matemática que vem orientando sua prática pedagógica diante da proposta Pedagógica da Rede, do livro didático e dos alunos em sala de aula. No caso do PM2, a idéia é problematizar e contextualizar, como vimos.

> E a gente tem o cuidado, de fazer a nossa seleção de conteúdos sempre dentro de uma abordagem que eu possa me valer de utilizá-las (PM1).

> Não, não, não. Há uma tendência de chamar a matemática tradicional, uma matemática clássica, aquela que é centrada em – *eu quero resolver*, é fazer conta. A educação matemática, que é uma linha, uma corrente, que faz essas intervenções da matemática, não só – *Oh, esse é o professor de matemática, aquele é o professor de geografia*, não. O professor de matemática tem uma abordagem no contexto geográfico. Por exemplo, na própria educação física, quando eu faço movimentos. Eu faço movimentos... Eu posso lhe mostrar uma coisa aqui que eu tenho de um trabalho , que é da educação física. Por exemplo, a questão dos jogos, das olimpíadas. Você tem todo o movimento, por exemplo, do arremesso de martelo. Ele tem que formar um certo ângulo, que é 45 graus, que é quando ele diz que ele vai atingir essa altura máxima. Então, está matemática aqui. O arremesso de dardo, tenho todo o movimento de jogar o dardo, tenho o comprimento de dardo, tenho todo um movimento do corpo que eu faço, angular, certo? Que vai me permitir isso. Arremesso de disco, na corrida o que é que eu faço? Tudo, então, está atrelado à matemática aí. Ângulo, a relação de movimento... Então está pertinente à educação física, quando você tem uma corrida de longa distância, você tem que empregar o menor tempo de início, depois você tem que empregar uma velocidade maior, relação de velocidade com a distância. Então, tem matemática aí. Então, ela vai permitir você olhar a matemática diferente nos outros vieses, e não olhar a matemática e fazer conta, entendeu? (PM1).

> Na 5ª série, nosso relacionamento com os inteiros e negativos, é onde você vai observar, vai encontrar, os elementos negativos. Para dar os números naturais, são os inteiros positivos, e os racionais que são fracionados. No finalzinho da nossa programação, a gente trabalha também, com os decimais, para que ele tenha a idéia, de... Por que R$: 2,50? Então a gente explica a necessidade desse trabalho com números decimais (PM2).

> Eu não gosto muito de trabalhar, inclusive, com coisa estática, não. Por que isso apareceu? Vamos resolver esse probleminha aqui, que a gente pode, inclusive, até a própria interpretação, você auxilia muito isso. A gente faz um interclasse, não é? Interdisciplinar... Na minha aula de matemática, eu digo: *bom, vamos ver o que você entendeu desse contexto aqui? Como é que a gente pode desenvolver? O que foi que você entendeu? Quais elementos conhecidos aqui? Como é que se chamam esses elementos aqui, nesse contexto, dentro desse problema?* (PM2).

No âmbito na organização do conhecimento, os professores de matemática, afirmam que fazem o planejamento, mas apontam que a disponibilidade de tempo é algo que condiciona a atividade docente. Se o professor tem tempo disponível, poderá elaborar, registrar, executar e avaliar melhor o planejamento, porém, se o tempo é exíguo, enfrentará dificuldades no planejamento. Outra dificuldade que se apresenta é a compreensão do planejamento. O professor demonstra entender o planejamento quase como a tomada de providências prévias, principalmente diante dos recursos didáticos, para a realização da aula. Não que esse elemento não faça parte do planejamento, sendo de fato importante. No entanto, não é o único e além do mais os recursos estão implicados com a metodologia, com os conteúdos, com os objetivos e com a avaliação.

> Planejo assim... Nós, no caso, no meu caso, eu pertenço à equipe, eu tenho a maior disponibilidade de tempo para rever, verifico dentro do que preciso, do que vou fazer, certo? E verifico assim, no caso de... Se eu vou precisar usar um papel quadriculado, se eu usar algum recurso de desenho, ou alguma coisa. Eu peço, obviamente, se for o caso de materiais, eu chego antes na escola e pego esse material. E essas atividades vão estar atreladas ao conteúdo que eu vou trabalhar (PM1).
> Evidentemente, você tem um planejamento, ao seu lado, e que pudesse, realmente, alcançar tudo aquilo. Mas, infelizmente, às vezes, não alcança, e acontece, às vezes, de se alcançar, é lógico. Mas a gente já faz anual, até porque, não se dispõe de muito tempo para fazer isso . Então, a gente faz anual. E dentro daquele planejamento, você vai ver o que é que pode, entendeu? (PM2).

Os professores informam que o planejamento é registrado na caderneta, não deixando clara a existência de outro registro mais pessoal, sendo aquele um registro de exigência administrativa. Ao contrário, os professores deixam transparecer que usam a própria caderneta como registro pessoal para as aulas. Mas demonstram que o planejamento não é feito apenas para essa exigência, mas também por uma questão pedagógica, servindo de orientação e controle para a atividade docente em sala de aula.

> E isso já está na minha caderneta, já está tudo direitinho, já está lá registrado, os momentos assim... Inclusive, até algumas atividades paralelas, por exemplo, se eu vou trabalhar com a parte de geometria; então, está lá incluída uma atividade, construção, por exemplo, do tangran; então, eu construo o tangran. A partir do uso dos instrumentos, eu concilio usar o instrumento, que vai precisar de régua para medir, vai precisar de algumas coisas, com a parte de geometria que vê as formas, então eu concilio essas 2 coisas (PM1).

> Em cada caderneta tem o mesmo programa, mas tem que ser mostrado em cada caderneta, o da 5ª, o da 6ª, o da 7ª, você pode ter 10 turmas de 5ª, nas 10 cadernetas tem que constar aquele programa. Poderia ser até o mesmo planejamento. O conteúdo é o mesmo, as competências que tem que ser

> atingidas são as mesmas. Mas em cada caderneta tem que ser afixado o planejamento (PM2).
>
> Não é claro, isso aí... Tem os dois vieses atrelados, aí, tanto é uma questão legal, que você precisa documentar isso, é claro. A caderneta é pessoal do professor, portanto o trabalho desse registro, do que está se fazendo, das aulas e tudo mais dessa programação; é também um documento da escola. E ali vai estar indicado, registrado, vai estar todo o perfil do aluno, as atividades que a gente possa fazer, as observações que a gente possa fazer. Então, é um documento da escola e um documento nosso. Tem a questão legal e tem a questão também de até um controle nosso, do planejamento que está inserido lá. A gente pode rever alguma coisa, com relação a um período, na relação de um ano para outro. A gente pode fazer modificações, a partir de alguma coisa que a gente possa ver que não ficou muito legal, a gente possa ver uma atividade que possa se adequar melhor ao conteúdo. Então, é importante para esses dois vieses, para a questão legal e a questão também burocrática. Do próprio professor, claro. Isso aí também é um documento do próprio professor (PM1).
>
> Eu acho que ajuda muito, eu acho que tudo em ensino tem que ser feito através de planejamento. Eu acredito que o planejamento é tudo. Independente mesmo da instituição, eu acredito que até um critério seu, como professor, na aula, não é? E o planejamento faz com que você possa assegurar as suas atividades, não é? (PM2).

Informando que fazem o planejamento para um período anual de suas intervenções na escola, demonstram que isso fica a cargo do professor, podendo variar de acordo com as turmas e ser, portanto, realizado para um outro tempo pedagógico. O PM1 indica que há momentos específicos na Rede para o planejamento, como, por exemplo, as Capacitações Intensivas da Rede nais quais existem momentos de trabalho nas próprias escolas que se destinam ao trabalho com os planejamentos, assim como também os Encontros Pedagógicos Mensais (EPM´s) podem tratar sobre o tema. No entanto, ainda se recente de uma atividade mais coletiva, pois muitas vezes o planejamento se restringe ao universo particular do professor.

> O planejamento pode ser feito anualmente, ele pode depender... Geralmente, é por conta do professor. Geralmente, no meu caso, eu fiz um planejamento anual (PM1).
>
> Planejo sim, continuamente. Nós fazemos a anual. A gente deixa pronto, inclusive, é anexado à caderneta. Mas isso pode variar de acordo com o desenvolvimento de cada turma. (PM2).
>
> Existe, mas agora esse tempo não é o suficiente. Em alguns momentos, o nosso caso de 3º e 4º ciclos, que é 5ª a 8ª, existem algumas discussões que são feitas mensalmente, numa reunião de grupo. Essas discussões variam em torno de vários contextos, temas, e que, por período longo, assim no caso, depois das intensivas, que existem na Rede, então existe a capacitação, que é a formação continuada do professor, é o estudo. O estudo

> intensivo, então, após esse período, existe um momento na escola, que é destinado à direção, para fazer as intervenções administrativas e um momento também para o professor fazer esses ajustes. Hora dele ter feito esse planejamento. Então, ele tem momento, apesar de que esse momento é muito curto, assim, porque o momento do planejamento deve ser coletivo, e, quase sempre, ele se restringe muito a um universo particular (PM1).

Ainda que seja uma iniciativa pessoal, o PM1 demonstra tomá-la para superar essa restrição ao universo particular do planejamento. No entanto, pode não ser a realidade de outros professores. O trabalhar com o outro no planejamento é apontado pelo professor como algo imprescindível, principalmente pela organização por ciclo do currículo e não só por estarem procurando vivenciar a Pedagogia de Projetos em sua escola, mas também porque a própria Escola é um espaço de diversidade e unidade ao mesmo tempo, sendo, assim, um espaço de coletividade, pois, partindo das particularidades dos sujeitos, das disciplinas, das áreas de conhecimento, deve-se buscar construir uma unidade pedagógica para favorecer à escola no cumprimento do seu papel social.

> Há algumas discussões; no meu caso, eu procuro discutir com outro professor o que eu estou fazendo, eu mostro as atividades, como eu vou fazer, mas isso, às vezes, não se torna uma coisa comum dentro da escola. Pode um professor ou outro, quando a escola *trabalha em projeto,* tudo mais. Um ponto que eu acho meio crucial é que não há uma coletividade mesmo, por conta do tempo, para essa disponibilidade, dessa programação ser toda discutida, até mesmo porque, se a Rede trabalha em ciclo, esse planejamento deve ser feito por ciclo e não por ano. Muito embora eu tenha a particularidade dentro do ano, dentro do conteúdo por ano, eu tenho um eixo comum dentro do ciclo e isso que tem que acontecer. Então precisa da intervenção do professor dos anos daquele ciclo, para essa discussão, isso não só dentro de cada componente curricular, mas dentro das áreas, que é de linguagem e código, de matemática e ciência da natureza e a outra de artes e ciências humanas, alguma coisa desse tipo (PM1).

Para a realização do planejamento, as condições escolares são essenciais. Mas fica claro que os recursos didáticos são a condição mais premente ao planejamento, pois eles condicionam a qualificação da prática pedagógica em sala de aula. No entanto, existem outros elementos referentes a condições escolares que interferem diretamente no planejamento, por exemplo, como destacamos anteriormente, a disponibilidade de tempo para a realização coletiva e individual deste.

As condições escolares são imprescindíveis para o planejamento. Especificamente, os recursos didáticos e a disponibilidade de tempo são determinantes na realização deste. Nesse aspecto, seria importante que Rede viabilizasse mais atividades coletivas, voltadas, especificamente, ao planejamento, pois as reuniões mensais e as capacitações semestrais, mesmo tratando sobre a questão, são insuficientes, por também tratarem de outros aspectos.

Tanto a gestão central da Rede poderia dar conta dessa viabilização, como também a escola poderia pensar tais momentos e espaços coletivos de planejamentos.

> ...pelo menos na escola em que eu trabalho, tenho, em relação a material, um apoio, não só eu, mas todo professor lá. A gente é assim... É muito subsidiado quanto a material. Só para dar um exemplo, antes mesmo da prefeitura ter o kit, que foi dado ao aluno, que continha todos os materiais, no caso especifico de matemática, esquadro, régua, transferidor e tudo mais, eu já havia solicitado à escola que comprasse e a escola, dentro da medida do possível, comprou esse kit e a gente tinha e eu já trabalhava com ele antes dos outros. Eu solicitei, por exemplo, a compra de máquina de calcular, para fazer trabalho; então, a escola, dentro da medida, comprou (PM1).

> Com relação às condições de ensino, local, material, horário é adequado, é adequado. Porque nós temos atualmente. (PM2).

Percebemos, no caso da Matemática, que as condições escolares são elementos que condicionam a constituição dos saberes escolares, mas não são elas que determinam a seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Compondo ainda o âmbito da organização do conhecimento, juntamente com o planejamento e as condições de trabalho, aparece a disposição que esse recebe no tempo escolar. Nas falas, vimos anteriormente que, seguindo a Proposta Pedagógica e o livro didático, os saberes recebem um arranjo em forma de eixos temáticos.

> É o livro didático. Eu verifico o que é que eu posso conciliar de conteúdos, entendeu? E o que eu posso usar. Eu sigo a proposta e distribuo o conteúdo seguindo os eixos temáticos (PM1).

> Ah, dos eixos. Porque a proposta da Rede tem os eixos... Aí, são distribuídos esses conteúdos de acordo com os eixos (PM2).

Os grandes eixos na Matemática são, segundo os professores, os números, as operações, as medidas, a geometria e o tratamento da informação. Da Proposta, o professor segue os eixos e as competências e do livro didático, ele segue a organização pormenorizada dos conteúdos. No entanto, segundo eles, essa organização é bem flexível, mesmo que se tenha um ponto de partida.

> Bom... Como eu já disse... Os conteúdos, eu os distribuo, segundo eixos temáticos. Então, eu pego lá, números e operações, então eu busco... Como no caso do 2º ano do 4º ciclo, eu busco no eixo temático, eu faço uma recapitulação dos conjuntos numéricos, dos números que aparecem lá, para que serve o número real. E que já veio do ano anterior, que ele já tem estudado em anos anteriores, na verdade. Porque não entra só a questão do ano anterior, mas dos anos anteriores. *Então para que serve o número? Onde é que eu vejo o número? Porque você tem, por exemplo, 23 escrito,*

> *por exemplo, na sua casa, é diferente de 23 num apartamento, esse 23 pode significar que é o 3º apartamento, esse 3 do 2º andar, por exemplo, entendeu? Quando eu tenho sala 102, significa que aquele prédio tem 102 salas? Não, é a sala 02, do 1º andar* (PM1).
>
> Exatamente. Em cada bloco, espaço e forma, tratamento da informação... Entendeu? Na 5ª série, nós trabalhamos os inteiros, os números inteiros, os naturais. Na 5ª série, nosso relacionamento com os inteiros e negativos, é onde você vai observar, vai encontrar os elementos negativos. Para dar os números naturais, são os inteiros positivos, e os racionais que são fracionados (PM2).
>
> Então eu dou uma continuidade. Basicamente, as competências que estão inseridas ali quase que são as mesmas. O que vai mudar são alguns conteúdos. Porque até conteúdos comuns eu tenho dentro do ciclo, como, às vezes, não há uma interrupção, há apenas uma continuidade, com aprofundamento ou mais das abordagens, das questões. Eu tenho isso, eu me permito fazer isso. E como faço parte da equipe, eu, pelo menos, proporciono essa orientação aos outros professores, que haja uma seqüência do ciclo, que haja um planejamento articulado, haja conteúdos comuns, tudo nessa continuidade. Então, eu tenho uma continuidade, entendeu? (PM1).
>
> Eles se diferenciam, JOSÉ, a gente dá continuidade. Na 6ª, porque a gente teve uma bagagem toda na 5ª série. A gente trabalhou com números naturais, trabalhou com números racionais. Na 6ª série, a gente já entra com conjuntos de Z e depois os relativos. E faz um pouquinho de introdução a álgebra, que é a equação de 1º grau. Na 6ª série, a gente intensifica um pouco mais esse trabalho que há com as operações com monômio, binômio, trinômio, quadrinômio etc e etc. e um pouco também da trigonometria. Isso nas 4 séries, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Onde eu sempre vou explorar um pouquinho da geometria, para o aluno ter idéia do que seja um arco, o que seja volume. A gente sempre faz essa dosagem. Mas ela é especifica, cada série a gente tem um conteúdo, para que ele possa ir formando o seu alicerce, e poder continuar sempre seguindo o subseqüente (PM2).

Os elementos que influenciam a seleção dos conteúdos interferem na organização. O professor parte, inicialmente, de uma teoria pedagógica específica do campo da matemática, que está presente na Proposta da Rede, a qual, por sua vez, traz as competências necessárias a serem trabalhadas e desenvolvidas com os alunos na prática pedagógica de sala de aula. Mas, na seqüência da constituição dos saberes escolares, o professor tem autonomia para fazer os arranjos necessários e, na sistematização, os conteúdos podem ser tratados ou não diante da seqüência estabelecida na proposta e no livro didático.

No entanto, percebemos que a autonomia se dá em função das situações enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica da escola e não de sua intenção em ordenar, seqüênciar o conteúdo diferentemente do livro didático, até porque o próprio livro tem tratado essa hierarquização dos conteúdos de maneira distinta da que ocorria num ensino de matemática tradicional.

> Essa seqüência pode ficar pertinente ao professor, à necessidade do professor, ao trabalho da turma. Eu não... Antigamente, basicamente, o professor... Não só antigamente, há uma boa parte do professor que ainda faz uma seqüência de conteúdos, atrelados ao que o livro texto diz. Eu tenho que trabalhar esses conteúdos essa coisa toda. Muito embora os livros que adotamos na Rede já têm o viés da educação matemática, que eles têm os eixos temáticos atrelados e tudo; então, o professor fica nessa eminência, de seguir a seqüência do livro texto, no meu caso específico, eu faço de acordo com a necessidade que eu tenho do trabalho da turma, baseado no que eu me programei, lidando com competências, certo? (PM1).

> Às vezes, a gente consegue trabalhar. Normalmente a gente vê o que se pode atingir, se realmente vale a pena permanecer ou não. A gente sempre faz essa escolha (PM2).

Mesmo numa seqüência diferenciada da matemática tradicional, mesmo próximo a uma referência da Educação Matemática, que não cristaliza e imobiliza o tratamento dos conteúdos, mesmo que, nas diversas situações de ensino vividas na prática pedagógica da sala de aula, o professor tenha autonomia diante da organização dos conteúdos, o livro didático, inclusive os de correntes mais progressistas, críticas, emancipatórias, ainda são a referência central para esse arranjo, seqüência e ordenação.

> O que eu quero dentro de cada eixo lá, eu vou... E os conteúdos eu dou. Então nada impede que eu... Eu estou trabalhando, por exemplo, medida, eu estou trabalhando equação de 2º grau. Bom, eu trabalhei equação de 2º grau... Nada impede que eu mostre o que é. Eu faço o quê? Eu não vou esperar ter, a equação de 2º grau, para depois dar problemas não, eu faço nesse contexto. Então... Eu faço a minha programação. Claro, eu sigo uma orientação da proposta pedagógica, observo os conteúdos que o livro texto traz aqui e, aí, eu faço a minha programação, tá? Isso. O professor não fica amarrado a uma programação, a uma programação de seqüência, 1º assunto, 2º , 3º... Pode ser diferente de um professor que esteja lá em uma outra escola, isso não tem que ser... Isso não é uma coisa padrão, tá? O que se fazia muito. Muito. E ainda tem muito professor que faz esse padrão a partir do livro. Com que livro você está? Então eu faço isso. E o professor se preocupa muito... Claro, ainda bem que está acabando isso, essa condição que o professor tem que seguir essa seqüência do livro, e que tem que dar o livro todo - *Olhe, se eu não der o livro todo, eu fico preocupado*, que é uma coisa, que, às vezes, as escolas particulares, elas visam muito isso, o professor tem que dar o livro todo e se montar uma estrutura diferente, aquela coisa toda. Mas nisso não há uma obrigatoriedade (PM1).

> Geralmente, o professor se padroniza, essa seqüência de conteúdos, a partir do livro texto. É uma referência (PM1).

> Evidentemente, as editoras, por conta disso, têm tido uma grande preocupação. E graça a Deus, o fundamental... O ensino médio agora está começando, este ano inclusive, a própria universidade federal, está exigindo que isso aconteça. Essa revisão nos livros didáticos do ensino médio. O

> fundamental, já há uns 3, 4 anos, que sendo muito bem revisado. O MEC está muito em cima, vendo esses conteúdos. (PM2).

Questionados se possuem informações sobre qual é a referência que os próprios livros didáticos usam para organização dos conteúdos no tempo escolar, os professores afirmam que isso vem das pesquisas acerca do ensino da matemática e que os diferentes estudos, em diferentes épocas, vão trazendo aos livros didáticos seqüências diferenciadas, indicando não haver uma padronização, consequentemente não havendo uma mesma referência, inclusive sendo tais padronizações e seqüências muito questionadas hoje em dia. Enquanto uns usam certa lógica formal e linear, outros vão usar uma lógica dialética e espiralada. Percebemos, então que a organização dos conteúdos segue uma estrutura epistemológica vinda do próprio conteúdo, por exemplo, da própria história dos conteúdos matemáticos, vinda à tona, por via das pesquisas específicas em matemática e ainda uma estrutura psicológica em relação à aprendizagem dos alunos, principalmente com relação à etarização.

> Bom, isso vai por estudo. Muitos professores que... Muitos livros-texto são escritos por pesquisadores, tudo mais. Isso já vem de estudos de bastante tempo. Aí, o que é que faz? Atualmente, os professores que trabalham na área de educação matemática, se forem pegar um livro que foi escrito por algum desses, e um de uns 10, 15 anos atrás, vêem que a seqüência é toda diferenciada, não há uma questão de você ter uma padronização de uma seqüência. Se estudava primeiro, no caso que você falou, adição, subtração... E isso já vem de outras horas, eu estudo a estrutura aditiva, então, eu posso dar, obviamente adição e multiplicação, entendeu? Eu estudo outra estrutura. Então, eu não tenho que estudar adição e depois subtração, o que faz isso? Há questões, muitas vezes, de operações... A questão da relação de inversão, mas isso não quer dizer que eu tenha que fazer primeiro adição, depois eu vou fazer subtração, essa coisa toda. Não, eu posso estudar adição, eu posso pegar multiplicação, porque a própria multiplicação tem uma das idéias, somar quantidades iguais, uma das, entendeu? Já estou estudando adição, então eu vejo a multiplicação (PM1).

> Sim, JOSÉ, possivelmente segue uma lógica sim, mas não sei de onde... Olha, JOSÉ, eu não sei dizer. Talvez da própria criação, porque você sabe que tudo na natureza foi estudado diante da necessidade, não é? O homem estudou a acústica, estudou o relâmpago, construiu as cidades. Entendeu? E a própria matemática estudaram os egípcios, os maias, a gente até estuda um pouco da historicidade de cada época desse povo, como é que usavam a matemática, porque eles usavam a matemática, entendeu? Eu acho que por conta disso... Acho, que é porque surgiram, essas necessidades todas (PM2).

> Porque, na 5ª série, você só trabalha números naturais e números racionais, entendeu? Isso tem suas alterações evidentemente. Só na 6ª série, é que você passa... Até por conta do próprio desenvolvimento do aluno, que muitas vezes tem que ter uma certa estratégia, para que o aluno possa entender, ele já está tão acostumado a trabalhar com números naturais, que quando você fala número negativo, ele já estranha. Então, você tem que ter muito tato, muita estratégia, para que o aluno possa absorver exatamente

> aquela experiência. Eu não sei se dentro... na nossa formação mesma da matemática, não existe muito isso, o porquê desse conteúdo ser da 5ª, o porquê desse da 6ª, desse ser da 7ª? (PM2).

O professor de uma disciplina específica, no caso da Matemática, não possui as referências para essa organização. Essas referências são de domínio dos autores dos livros didáticos, que, numa matemática tradicional, nem sempre tinham formação ou preocupação pedagógicas, eram detentores conhecedores apenas do conhecimento matemático, tal como um engenheiro, ou propriamente um matemático. Quando as questões pedagógicas do conhecimento matemático entram, mais criticamente, nessa discussão acerca da seqüência dos conteúdos escolares, os livros didáticos passam a flexibilizar e a propor novos arranjos e disposições aos conteúdos escolares, chegando até a suprimir conteúdos e acrescentar outros.

> Eu, a princípio, não tenho, necessariamente, essa resposta, mas vinha de quem escrevia o livro-texto. Muitas vezes, quem escrevia o livro-texto não era, um estudioso de educação. Tem muitos livros-texto que foram escritos há bastante tempo. Que eram escritos por engenheiros, entendeu? Aí, faziam essa seqüência, juntavam e achavam que se devia estudar adição, sempre, estudar subtração, multiplicação, depois divisão, potência. Muitos livros nem trazem mais potenciação, mas é uma estrutura que eu posso ter... Que é a potenciação inserida dentro dos estudos da multiplicação, entendeu? E mais ainda, alguns conteúdos que há em alguns livros hoje, não há no que tinha antes, já foi suprimido, pela questão de servir para quê, entendeu? A questão da intervenção da educação na matemática. Eu vejo que houve uma melhora bastante acentuada no ver matemática (PM1).

> O livro didático. Talvez as próprias editoras tenham estudado esses detalhes. Talvez alguma fonte informativa. Se bem que os livros didáticos tenham ajudado bastante agora. Com a nova revisada, entendeu? Porque a editora está muito preocupada com isso. Porque se está havendo uma escolha do livro didático. Não é mais com qualquer livro que você está trabalhando. Até a própria editora está preocupada com isso, entendeu? Então eles estão verificando muito isso, por causa da necessidade, de cada série. O que é que se encontra para o nosso proveito em cada série. Porque inclusive na nossa escola, existe um pouquinho dessa divergência da faixa etária, porque o ideal seria todo mundo na mesma faixa etária, mas, infelizmente, nem sempre se consegue. Nós temos alunos com 10 anos de idade na 5ª série, temos alunos com 15, 16 anos na 5ª série. Então, isso foge um pouquinho, entendeu? Aquele de 10 anos acha de uma maneira, os de 15 e 16 acham de outra, então, você tem que ter uma certa estratégia para lidar com isso. Sempre que houver necessidade, pode-se fazer uma série de conferências e mudanças. Sempre que possível (PM2).

> Agora, pelo menos, nós, professores de matemática, estávamos até reunidos, discutindo isso, entendeu? Por que essa seqüência? Tanto é que nós estamos modificando nosso trabalho. Eu, por exemplo, inclusive, estou trabalhando adição e subtração ao mesmo tempo, até porque a subtração é o inverso da adição. Aí, a gente já mostra essa relação. Por que a adição é uma operação direta e fechada? Por quê? Há subtração não tem as mesmas propriedades, por quê? Então a gente já começa a mostrar essas diferenças

> nas operações. Baseada, justamente nisso, por que essa seqüência? Não há necessidade dessas seqüências. Não se pode trabalhar as duas operações ao mesmo tempo? Pode. Então por que essa seqüência obrigatória? (PM2).
>
> Verificou-se, inclusive, apesar de um certo tempo para cá tem se verificado muito isso, até por conta das definições. O que é uma multiplicação? Posso dizer que é uma adição de números iguais, então por que eu vou estudar multiplicação lá adiante, se até na própria definição eu já tenho adição como motivo da multiplicação. A própria definição lhe ajuda a não levar assim tão à prova de fogo essa seqüência. É quase que natural, entendeu? Você seguir essa seqüência. Ele aprende a somar, ele aprende a subtrair, a multiplicar, ele aprende tudo (PM2).

E para desmitificar e polemizar ainda mais certa sacralização dos arranjos tradicionais dada aos conteúdos da matemática, hoje em dia aparecem as discussões e implantações dos ciclos de aprendizagem, procurando superar a seriação dos currículos da educação básica.

Segundo os professores, os ciclos de aprendizagem contribuem para um trabalho pedagógico menos tradicional e compartimentalizado do conhecimento, no entanto afirmam que a seriação curricular não foi abandonada, chegando a haver uma superposição entre o currículo por ciclo e o seriado, o que ocasionaria problemas diversos. Um dos problemas apontados é a manutenção de uma estruturação linear e fragmentária do tempo pedagógico das disciplinas do currículo escolar, ou mesmo a seqüência convencional dos conteúdos. Outro é a metodologia do docente, pois o ciclo exige uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, que exigiria, por sua vez, uma outra formação do professor.

> Eu vejo que, como a gente tem orientado, a estrutura de ciclo está montada em uma outra estrutura de série, então ela sofre muito. O ciclo não deveria ser organizado, estruturalmente, na escola, como está, 2 aulas de matemática, 2 de geografia e 1 de português, ou 2 de português. Não tem que ser assim, tem que ser um trabalho diferente, você tem que ser merecedor de um tempo pedagógico diferente, você tem que ter uma estrutura de abordagem diferente, então isso sofre. É claro que o trabalho em ciclo ele veio melhorar muito o trabalho em si, se a gente está primando pela referência que é o conhecimento, eu tenho que me valer do que eu vou fazer para que meu aluno possa intervir. Então, eu reestruturo o meu trabalho... Como eu trabalhava há 5, 6 anos atrás, não é dá forma que eu trabalho agora, entendeu? Então, muitas vezes entra em choque o professor com isso, por duas questões básicas; uma, o professor que já vem dessa estrutura de série, essa coisa toda e outra, pela formação do professor, que eu acho que essa é a coisa mais apertada que acontece, a formação do professor, ele já vem da formação da graduação, arrumado desse em série, então essa continuidade... (PM1).
>
> Agora, uma coisa que a gente sente... Uma certa dificuldade... É que, por nós estarmos trabalhando numa estrutura de ciclo, ela está montada em uma outra estrutura, que é de série – *Ah, por quê?* Porque o ciclo demanda um tempo de estudo até diferentemente. Aqui, até na Rede, a gente está fazendo uma experiência de escola com o tempo integral, mas não assim... Você tem

> o horário de aula de manhã e à tarde só recreação. Não, que tenha aula de manhã, haja uma continuidade à tarde, mas que haja recreações... (PM1).
>
> Essa estrutura de ciclo demanda, por exemplo... Não há como você trabalhar história com 2 aulas numa turma, depois vem mais 2 de língua portuguesa e 1 de arte-educação. A estrutura ciclo demanda um trabalho bastante diferenciado com relação à série. É como se nós tivéssemos trabalhando numa estrutura montada em outra. Então há uns "atritozinhos", por conta dos ajustes, que no decorrer do tempo isso é minimizado. O tempo pedagógico, às vezes, se torna insuficiente, tá? (PM1).
>
> Acho importante os ciclos, JOSÉ, interessante. Bem distribuído, bem... Mas quanto ao conteúdo... Quanto a isso não houve diferença nenhuma. O ciclo veio, evidentemente com um certo propósito, que são 2 anos para cada ciclo. Aí, o 3º ciclo, 1º ano do 3º ciclo, por exemplo. 1º ano do 3º ciclo, 5ª série, 2º ano do 3º ciclo, 6ª série. Está entendendo? Então, isso aí ajuda na verdade... Dá uma margem para você trabalhar, entendeu? Mas o conteúdo, não houve diferença nenhuma. Acho que só o tratamento mesmo, sabe? Talvez a facilidade de o aluno se recuperar (PM2).

Por certo existem iniciativas em superar tais problemas, focalizando a formação de professores, pois esse é um dos principais responsáveis em efetivar as mudanças curriculares. Tanto na formação inicial como na formação continuada percebem-se iniciativas. No entanto, elas estão acontecendo muito mais nas pós-graduações do que nos cursos de formação inicial dos professores, seja na graduação ou normal médio. Assim a superação dos problemas deixa a desejar, visto que muitos professores não têm formação em pós-graduações, o que contribui para a continuidade de um trabalho fragmentado e ainda até para uma instrumentalização que compreenda, argumente e atue diante dos alunos no que se refere, por exemplo, às oportunidades das aprendizagens.

> Então, há algumas estruturas, alguns cursos, eles estão querendo mudar e a mudança maior está acontecendo nos cursos de pós-graduação. Ele está dando esse viés diferenciado, que, na escola, está sendo cobrado dele agora, então isso está ajudando muito. Então, o estudo em ciclo, eu acredito, é bem melhor, o trabalho em ciclo é bem melhor do que o trabalho em série, entendeu? Permite que você... E força o contato maior com outros professores, não só do seu componente, mas de outros componentes, mas que isso já devia acontecer, mas ele força mais isso, força você a trabalhar. E essa permissão de você trabalhar com projeto ou não. No outro não trabalha não. Poderia trabalhar, mas é como se fosse uma coisa mais fragmentada, mas ele abre esse leque de opções e permite que o aluno até faça escolhas disso aí, ele tem consciência da coisa que levar, e tem... E a questão da recuperação mesmo, do tempo pedagógico do aluno. A gente sofre muito com isso. Sofre, porque tem aluno que não vê isso, então, às vezes, a gente tem as queixas do professor, às vezes até minha (PM1).

Uma ambigüidade, entre outros aspectos conflitantes, na implantação dos ciclos para a superação das séries, é a continuidade no uso do termo série para indicar um ano do ciclo ou

mesmo na dificuldade de trocar a nomenclatura. Os professores, impregnados pela seriação, têm dificuldade em referir-se à escolarização dos alunos nos ciclos. Se isso representar uma mera adaptação terminológica, não expressa maiores problemas, mas se significar uma não incorporação dos fundamentos dos ciclos, em função de uma manutenção dos da seriação, esse detalhe vai constituir um problema mais profundo.

Entre outros aspectos problemáticos na implantação dos ciclos para a superação das séries, está a questão da nomenclatura, haja vista a manutenção do uso do termo série, indicando os anos de cada ciclo, ou mesmo a dificuldade de trocar a nomenclatura.

> No caso da Rede... Ela está por ciclo ou seja, está por ano de ciclo. A gente tem, no caso, como eu trabalho no 2º ano do 4º ciclo, ou seja a 8ª série, então eu tenho isso como dado uma continuidade porque a turma em que eu trabalho, porque eu só tenho uma turma, a turma em que eu estou trabalhando atualmente, foi turma minha no ano passado, ou seja, eu estou acompanhando a turma pelo ciclo. Foi no 1º ano do 4º ciclo, que é a 7ª série, e está sendo agora, no 2º ano do 4º ciclo. Então, eu dou uma continuidade. Basicamente as competências que estão inseridas ali quase que são as mesmas, o que vai mudar são alguns conteúdos (PM1).

A implantação dos ciclos de aprendizagem implica a construção e materialização de uma outra escola, diferente da escola que comumente conhecemos e que tem origem na modernização da sociedade atual. Entre as alterações, o PM2 destaca uma outra forma de registro na caderneta, uma outra forma de lidar com as não-aprendizagens dos alunos.

> Inclusive, na caderneta, nós declaramos se o aluno atingiu ou não as competências. Caso ele não tenha atingido a competência, ele volta, fazendo uma espécie de acompanhamento, entendeu? Extra. Hoje mesmo já aconteceu, aproveitando esse recesso e trazendo já os alunos que não atingiram as competências, como uma espécie de aula de reforço (PM2).

> Veja bem, o aluno vai para a série seguinte na dependência daquele ciclo, que ele não atingiu as seguintes competências, tá entendendo? Num outro momento, fora do horário dele, na escola em que ele estuda, há possibilidade de novos estudos (PM2).

Um outro exemplo disso é o uso de uma metodologia menos disciplinar, menos convencional, como é o caso da Pedagogia de Projetos, destacada pelo PM1. Mas no atual contexto da Rede Municipal do Ensino, configura-se como experiências localizadas e não como uma generalidade no cotidiano das escolas como um todo.

> ...a gente procura, pelo menos a gente da equipe pedagógica, orientar da seguinte forma: como a Rede adotou o ciclo de aprendizagem, isso se torna uma coisa, como se fosse uma coisa puxando outra. Se tornaria melhor se o professor trabalhasse em cima de projetos, tá? Mas atualmente são ainda coisas pontuais. Você tem algumas escolas da Rede municipal que

> trabalham projetos, inclusive escolas que foram premiadas, como a escola que teve o projeto sobre o mangue, ela foi premiada, entendeu? Outras escolas já foram representar isso fora. Então, são coisas pontuais. Por quê? Porque isso requer uma demanda de discussão permanente na escola, e isso é um problema que o ciclo enfrenta, as discussões permanentes na escola, isso não acontece. Não é só naqueles momentos de que eu falei anteriormente, no início. Que tem depois das intensivas aquela coisa toda, mas há... E requer uma discussão permanente (PM1).

A fala da maior parte dos professores aponta para diferentes tentativas inovadoras nas questões metodológicas. Procurando diferir das convencionais aulas expositivas, principalmente de cunho verbalista e por vezes autoritário, várias estratégias foram identificadas. Dentre elas, aparecem as atividades lúdicas em forma de jogos, o uso de vídeo para trabalhar com filmes e até as atividades extra-sala, tais como festivais, aula-passeio, feira de conhecimentos. No entanto, essas atividades extra-sala se expressam tanto como ponto culminante de um processo pedagógico, como, por exemplo, quando se trabalha com a Pedagogia de Projetos, quanto como procedimento de segunda ordem só usado quando os conteúdos apontam garantias diante da carga horária do período letivo.

O PM1 dá vários exemplos de inovações metodológicas. Ele, particularmente, faz uso de diversas estratégias, procurando ir além das aulas expositivas mais tradicionais. Entre essas inovações, surgem as aulas extra-sala, os filmes em vídeo, os jogos lúdicos, como por exemplo, o Tangran, o mosaico. Vale ainda lembrar as questões comentadas anteriormente do uso de recursos didáticos, que nesse caso também levaria a uma diversidade, ao invés do uso quase que exclusivo do tradicional "quadro-negro" (a lousa).

> Há uma diversidade... No meu caso, eu já usei vídeo, eu uso jogos. Uso o vídeo bastante, tem escolas que são dotadas de vídeo.
>
> Mas se você fizer uma atividade extra – *Ah, foi um passeio, foi uma coisa* (PM1).
>
> O tangran é um jogo, que a gente chama "tangran ovalado", o chamado ovo mágico, que aparece a partir de circunferência, vou te mostrar aqui. É tudo montado em cima de circunferência, a construção dele, tá? Faz uma circunferência maior, tal, tal, tem umas medidas, tal, tal, depois você faz a construção, fica com essas peças recorta para você figuras, tal, tal, pássaros, e outras coisas.. O próprio mosaico, a parte de mosaico, e tudo, é uma coisa de artista. Saiu uma reportagem no Jornal do Commércio, se não me falha a memória, falando de mosaico, e o título era a "arte aos pedaços". É do Jornal do Commércio. Eu tenho esse Jornal do Commércio, só não aqui. Mas está comigo. Mas é "arte aos pedaços"... (PM1).
>
> Eu trabalho com construções de figuras, utilizando régua, por exemplo, eles sabem usar outro instrumento de medida, o ângulo transferidor. Aí, a gente constrói algumas coisas, ou usa para construir polígonos. Na parte de

> geometria, a gente constrói algumas figuras atrelando medidas para isso. Então, constroem as figuras, segundo alguns critérios. Eu tenho... Por exemplo, construir um triângulo, e dou uma única medida, então aquela medida vai ser para todos os lados do triângulo, eu vou ter o quê? O resultado é um triângulo eqüilátero. Então eu estou estudando geometria na construção (PM1).
>
> Muitas vezes, até se formam esses passeios, essas aulas extra classe, no caso, não é? Que seria uma aula. O aluno vai àquele passeio, mas depois ele tem que fazer um relatório, tem que apresentar um trabalho sobre aquele passeio. É uma atividade extra classe (PM2).

Essa diversidade metodológica não é fácil de se conseguir, pois os professores apontam dificuldades na sistematização dos saberes escolares da Matemática, principalmente porque o aluno acumula uma deficiência de concentração para o estudo, sendo disperso, principalmente por apresentar dificuldades de leitura. Por mais que seja a dificuldade de leitura um problema que aflige outras disciplinas, em especial a Língua Portuguesa, na Matemática, torna-se central na sistematização dos conteúdos, pois os alunos demonstram não compreender os comandos das problematizações encaminhadas em aula, o que dificulta o estudo e a aprendizagem, levando os professores a dedicar mais tempo às orientações das atividades.

> Primeiro que a matemática requer uma certa insistência e, às vezes, os alunos não têm muita paciência. E o aluno, como não é imbutido nele esse hábito de estudar constantemente, a gente sofre muito com isso. Leitura, que é uma coisa que a gente tem o maior problema, e isso não... Se torna bem enfático dentro de matemática, por quê? Eu preciso compreender o problema, então eu vou resolver o problema, eu vou ter que ler o problema, eu vou ter que compreender o problema, para poder intervir. E aí eles acham que ver os números que tem e tal, e dizem: *eu já li e não entendi*. Claro que isso não é só de matemática, mas isso se torna muito enfático dentro de matemática, porque eu preciso fazer essa intervenção, entendeu? (PM1).
>
> Porque a nossa turma aqui é muito dispersa, sabe? Infelizmente, o nosso alunado é meio disperso, a gente, às vezes, perde muito tempo, com orientações, com isso, para que eles possam se acalmar um pouquinho, está entendendo? São pessoas, muito sem... humildes, que não têm uma boa condição de valores, ou seja, a coisa que a gente não pode estar controlando. (PM2).

Sendo assim, as estratégias mais usadas, mesmo com a possibilidade e intenção na diversificação, são a leitura de textos e exercícios matemáticos contidos no livro didático e as aulas expositivas. Por mais que sejam feitas de forma coletiva, contextualizada, problematizadora, que haja intervenção do professor por grupos, que exista o uso de alunos mais experientes na forma de monitores, a aula termina tendo um procedimento mais

convencional, levando a uma outra dificuldade de materialização dos fundamentos dos ciclos na prática pedagógica de sala de aula.

> Ah, acho que a situação maior é a leitura de texto que o próprio livro traz. A gente faz as leituras dos textos que traz o livro. E aí, é a estratégia... Nesse recurso, quando eu faço a leitura do texto, eu uso... a sala já está montada em duplas, entendeu? Então, eu peço que eles façam essa leitura, aí, eles estão sempre trabalhando em grupo. Esses grupos podem ser formados por uma dupla ou um quarteto, e aí, após essa leitura, fazem uma releitura e aí é quando eu faço algumas intervenções. E atualmente eu estou usando, e isso começou há pouco tempo e eu estou... Dois alunos que se destacaram um pouco na minha turma, eu estou usando eles como monitores (PM1).

> Apesar de falar muito no livro-texto, eu uso outros livros-texto também. Até quando eu vou fazer uma avaliação, por exemplo, eu faço toda uma pesquisa de questões, por exemplo, número, leitura de número, por exemplo, eu coloco uma referência, por exemplo – *a distância da terra ao sol é de tanto, tal, tal, tal*... Aí eu boto o número para o cara fazer a leitura, ou eu boto a leitura para o cara, o cara compor o número lido. Então, eu sempre faço uma referência, em cima de uma coisa. Aí... Eu quero fazer uma só para ilustrar um problema com adição e subtração, aí então eu coloco um probleminha tal – *a população tal, uma indústria produziu tanto*... Eu pego uns dados assim, desse tipo. Eu sempre pego algumas referências que são reais, por exemplo – *o batimento cardíaco por minuto, de uma pessoa normal, sem ter feito nenhum esforço físico, é de tantos batimentos por minutos, digamos que essa pessoa fez algum esforço físico, tal, tal, tal, e isso triplicou. De quanto seriam os batimentos por minuto?* Então... (PM1).

> Mostro o que é uma equação de 2º grau, como é que eu posso fazer para resolver, mas eu, imediatamente, atrelo essa equação de 2º grau a uma situação problema. Bom, eu preciso da equação para resolver algumas situações problemas, eu não vou resolver equação de 2º grau só por resolver. Então, eu trabalho a equação de 2º grau em cima da resolução do problema e, aí, eu mostro como fazer (PM1).

> Nós trabalhamos com isso, e eu sou muito cuidadoso com esse detalhe. Eu procuro muito trabalhar o aluno na situação problema, entendeu? Contextualizando mais (PM2).

> Nós utilizamos mais aula expositiva, entende? O professorado é que às vezes... Eu mesmo, por exemplo, sempre procuro uma maneira mais prática, que o aluno sinta que a matemática não é tão somente abstrata, ela tem algo de concreto (PM2).

A avaliação também se configura como um importante elemento de sistematização dos saberes escolares, mas, como os demais, também apresenta problemas, conflitos, ambigüidades. O PM1 afirma que na avaliação procura analisar diversos elementos, desde a apropriação dos conteúdos, passando pela apuração da freqüência e indo até os aspectos sociais mais amplos.

> Eu avalio tudo, eu avalio tudo, desde a intervenção dele no conteúdo, até a condição de freqüência da escola. Eu avalio todo o contexto, eu avalio o contexto social, eu avalio o contexto curricular mesmo, eu avalio as intervenções deles, eu faço esse olhar geral. Posso falhar em algumas coisas, claro, mas procuro não dar atribuição de uma nota. Eu sei que o aluno tirou vamos supor... (PM1).

> O próprio desenvolvimento do aluno, se ele está percebendo bem ou não. Inclusive, eu faço muitas questões. Digo: *olhe, na nossa classe aqui, quero total liberdade. Vocês vão dizer a mim se entenderam ou se não entenderam. Para mim não interessa encher esse quadro aqui de número, se vocês não entenderem nada. Eu quero de vocês total liberdade com isso*. Então se eu passo uma tarefa de casa, vou saber o motivo por que ele não fez. Por que não soube? Não aprendeu na sala? Não houve tempo? Se não houve tempo ele vai ter que fazer na classe. Está entendendo? E, se houve tempo, por que não fez? Então se foi por displicência, vou chamar atenção eventual da família para aquele acompanhamento (PM2).

No entanto, mesmo com a realização de outros procedimentos avaliativos e outros instrumentos de registros de avaliação, tal como os pareceres descritivos, o PM1 termina por transformar a análise qualitativa da avaliação em uma análise quantitativa.

> Claro a gente não tem nota... A Rede não, ela trabalha com pareceres. E que muitas vezes você tem que transformar isso numa nota e que muito professor transforma isso numa nota para enviar às vezes tal, tal,tal, e isso aí. Eu percebo que, se ele vai, numa escala de 0 a 10, ele pode ir até 6 naquele momento, mas eu sei que ele pode ir muito mais, então nada me impede que, se eu tivesse que atribuir, daria um 8 a ele (PM1).

O PM2 indica a realização de uma avaliação mais contínua, utilizando os próprios procedimentos de aula e ainda abolindo procedimentos e situações avaliativas mais formais, como era o caso da semana de provas, mesmo assim ainda está considerando a avaliação de maneira terminal.

> Nós temos aqui, inclusive, nós levamos quase como um objetivo nosso, ter uma avaliação contínua. Aquele que observa o aluno sempre na aula, com os trabalhos de classe, na própria tarefa que você passa para casa. No dia seguinte, você cobra essa tarefa [...]. Não há rigorosamente prova, fica muito a critério do professor. Inclusive, nós tínhamos, há um tempo atrás, aquele período de avaliação, entendeu? 1ª unidade, período tal, uma semana de avaliação. Mas isso foi praticamente abolido. Até porque, numa avaliação contínua, não faz sentido você ter um período para se fazer avaliação (PM2).

Segundo o PM1, o sistema de avaliação da Rede Municipal não remete o aluno à aprovação ou reprovação, já que sua continuidade nos anos dos ciclos está garantida, pois não há retenção por não-aprendizagens e sim por faltas. As não-aprendizagens devem ser

diagnosticadas no decorrer da prática pedagógica de sala de aula, sendo o aluno encaminhado para novas oportunidades de estudos, como também comentou o PM2, nesse caso, chamadas de Espaços Ampliados de Aprendizagens. Mas aqui, novamente, as ambigüidades aparecem, tanto na dificuldade infra-estrutural de funcionamento desse espaço como na concepção de avaliação do professor ainda muito arraigada numa perspectiva meritocrática e docimológica e, por vezes, sendo um mecanismo de motivação, para não dizer coerção, dos alunos.

> Nesse caso não houve retenção, porque a minha escola é uma privilegiada nisso, os alunos têm uma freqüência muito boa. Apesar de eu ser muito durão, meio chato. Quando eu vejo uma coisa, eu chamo os pais e os pais vêm, tá? E eu converso com os pais, há uma interferência da família toda. Não há, não houve retenção do 1º ano para o 2º ano, não haverá retenção agora. Embora eles não saibam tudo que eu tenho colocado, mas eles sabem muitas coisas, então não está havendo, só no caso que... Minto eu, tem duas retenções de alunos por falta (PM1).

> E outro trauma do professor... – *O aluno vai passar, todos, só não vai passar se... Só vai ficar retido por falta.* Mas ele pode ficar retido de um ciclo pra outro por questão de aprendizagem, ele tem um conteúdo mínimo, aquela questão toda. E é isso que sofre e a gente sofre também, porque, antes, você dizia: *Você vai ser reprovado*. Mas veja bem, a escola também... Ela não é só prova, mas a estrutura... Também precisa ter um respaldo para garantir que aluno ficou retido possa ter esse subsídio. A Rede está tentando fazer isso com os espaços ampliados de aprendizagem, mas isso não é o ideal para que pudesse acontecer, mas, dentro do possível, se faz. Mas isso acontece no geral também? Em muitas escolas não. Então, como garantir daquele que não vai, como garantir aquele da noite, do estudo noturno. Então, a escola tinha que ter uma estrutura que pudesse garantir... Nem as mesmas séries... Quando acontecia do aluno ser reprovado, passava para o outro ano, o aluno se sentia desanimado, porque já vai aprender aquilo tudinho de novo, e aquilo que ele já viu, aquela coisa toda, tal, tal e tal. E, aí, muitas vezes, era reprovado numa que já tinha passado (PM1).

Mesmo criticando uma avaliação formal por testagem, mesmo possibilitando novas oportunidades de aprendizagens, mesmo procurando superar os problemas gerados por uma reprovação, a avaliação ainda não consegue avançar em direção a uma melhor qualificação na sistematização dos saberes escolares, pois ainda enfrenta problemas com o número e a disponibilidade de professores, por isso a presença de estagiários, com o privilégio das disciplinas tidas como de maior importância no currículo escolar, com um tempo e espaço físico adequados para superar as não aprendizagens.

> Da Rede? O estudo ampliado certo! Como é que acontece isso? Isso varia de escola para escola. Bom... No geral, se na escola tem estagiário trabalhando, ela pode designar esse estagiário para trabalhar com ele, seja português ou matemática, mas também pode ser outro componente curricular, entendeu? Porque já aconteceu em outras escolas e em outros componentes. Mas a gente priorizou português e matemática, mas já

> aconteceu de ter história, geografia, tá? E, aí, se a escola dispõe de espaço, que é quase nunca. Já teve escola que desmanchou biblioteca par fazer espaço ampliado, porque tinha que ser. Porque biblioteca é apenas um lugar para guardar livros, e, aí, bota aquele espaço para fazer, e, aí, pronto. Pega alguns alunos e faz uma intervenção lá. O professor diz que conteúdos o estagiário pode fazer intervenção, mas, em muitos casos, pode até ser o próprio professor intervindo só na turma dele, mas em outras turmas (PM1).
>
> E, depois, ele não deixa de estar na sala de aula, ele faz isso em paralelo. Ele está fazendo esse estudo ampliado em paralelo. Isso começou no ano passado, no final do ano, e a gente fez algum apanhado, fez algumas avaliações do que aconteceu no ano passado, porque as escolas poderiam ampliar isso para janeiro, poderia acontecer isso em janeiro (PM1).

Também na Matemática, percebemos que a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares tanto refletem as particularidades da disciplina como as generalidades do currículo.

4.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA TOTALIDADE DO CURRÍCULO: SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO

Retornando ao Todo Escolar, procuramos confrontar as particularidades das disciplinas escolares, na intenção de evidenciar as ambigüidades, as dúvidas e os conflitos existentes entre si, principalmente nas tensões em torno da busca por uma isonomia curricular. Essa análise de confrontação da totalidade curricular esteve orientada pelas polêmicas em torno da constituição dos saberes escolares, averiguando o lugar e o grau de prioridade, prestígio, importância e privilégio de algumas disciplinas em contrapartida à secundarização, desprestígio, menor relevância e desprivilégio de outras.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Recife é a referência de base para a seleção dos saberes escolares, pois todos os professores, de todas as disciplinas, afirmam usá-la como fonte para a escolha dos conteúdos de aula. Ainda assim, as particularidades vão fazer com que a relação de cada disciplina com a Proposta se diferencie.

Em Educação Física, as professoras usam a Proposta como base, mas têm nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma fonte importante de consulta para essa seleção, tomando-os quase como livro didático do professor, inclusive por esta disciplina não possuir esse objeto para orientar e ser usado na prática pedagógica por alunos e professores, ou seja, não há livros didáticos em Educação Física e as professoras se ressentem disso. Elas tomam a

Proposta como ponto de partida para seleção dos saberes, mas os PCN terminam por se configurar, para o cotidiano escolar e para suas ações no planejamento de ensino, uma fonte mais presente. Os PCN também são citados como referência por, pelo menos, um professor de cada outra disciplina, mas, diferentemente do que acontece com as professoras de Educação Física, estes são complementares e aparecem esporadicamente nas falas.

É importante frizarmos que, como vimos no início desse capítulo, os PCN expressam uma política curricular com fundamentos, trajetória histórica e ações diferentes da que é elaborada e implementada pela Rede Municipal do Ensino do Recife. Sendo assim, percebemos que, ainda que haja essa diferenciação e até mesmo uma recomendação, como indica uma professora de Educação Física, para que os professores não os tomem como referência, há docentes que os usam como elemento para estruturação de sua prática pedagógica.

Já as professoras de Arte reconhecem a Proposta Pedagógica como base, porém demonstram certo desdém e, por vezes, até negligência a essa fonte. Também percebemos que a Proposta é bastante usada como mais um recurso pedagógico, mais um material de consulta do professor, entre tantos outros, assim como os livros didáticos, sejam da área específica da Arte ou até mesmo de outras áreas como são citados os livros de Língua Portuguesa. Vale salientar que a Arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife não possui livro didático, apesar de existirem tais tipos de livros no mercado editorial nacional. Nessa disciplina, o uso da Proposta não é no sentido de uma fonte epistemológica e sim como mais um material de ensino tal qual uma revista, livro, jornal.

Distintamente das professoras de Educação Física e Arte, as professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática, além de tomarem a Proposta como base, têm-na como central na estruturação de sua prática pedagógica e não apenas na seleção, mas também na organização e na sistematização do conhecimento, ou seja, a Proposta Pedagógica, nas disciplinas convencionalmente consideradas de maior prestígio (Língua Portuguesa e Matemática), ocupa centralidade na constituição dos saberes escolares, pois nela os professores buscam as competências de sua área, de sua disciplina específica, dos eixos dos saberes, os conteúdos, as referências nas teorias pedagógicas que orientam a concepção de sociedade, de formação humana, de escola, de seu objeto de estudo específico, e os fundamentos metodológicos.

Com a exceção das professoras de Arte que, em nenhum momento de suas falas, fazem alusão às competências, para os demais professores e disciplinas, elas, que estão contidas na Proposta, são tanto objetos de escolhas dos professores para serem alcançadas

pelos alunos, configurando-se como metas da prática pedagógica, quanto uma teoria pedagógica, visto que a Pedagogia de Competências traz referência para a Rede, levando os professores a lidar, na intencionalidade e na ação pedagógicas, com a contextualização e problematização dos saberes escolares.

Na Educação Física, as professoras afirmam que selecionam algumas competências para trabalhar com os alunos e acrescentam outras, mas em Língua Portuguesa e Matemática não se acrescentam novas competências, respeitando-se mais a Proposta e dentre as que lá são listadas, escolhem-se algumas para serem cumpridas.

Em Língua Portuguesa e em Matemática, ocupando um espaço de destaque, aparecem os livros didáticos, não só como recurso pedagógico, como qualquer outro tipo de texto para leitura, mas como fonte epistemológica para a seleção do conhecimento. Em Língua Portuguesa, o livro didático, sendo entendido como mais um texto, configura-se também como objeto pedagógico, como objeto das aprendizagens dos alunos. Em Matemática, o livro didático chega a ter o mesmo grau de importância da Proposta em relação à seleção, fazendo com que, nessa disciplina, exista uma dupla centralidade nas fontes para a seleção dos saberes escolares, ou seja, a Proposta e os livros didáticos são fontes igualmente importantes para a escolha dos conteúdos, sendo estes últimos, no cotidiano escolar, no dia-a-dia da prática pedagógica de sala de aula, uma referência usada com maior centralidade.

Vimos ainda que uma professora de Educação Física e uma de Arte, juntamente com as professoras de Língua Portuguesa e os de Matemática, notificam que a formação continuada da Rede, especificamente nas Capacitações Intensivas e nos Encontros Pedagógicos Mensais, também se configura como uma fonte complementar para a seleção dos conhecimentos a serem tratados em sala de aula.

Outro aspecto que vai interferir, e até mesmo condicionar, a seleção do conhecimento nas diferentes disciplinas é a relevância atribuída aos seus saberes escolares. O entendimento dessa relevância nos remete ao movimento de legitimação pedagógica vivido por cada uma no currículo.

Dentre os quatro tipos de legitimação pedagógica reconhecidos nos dados de campo: instrumental, propedêutica, social e afetiva, verificamos um comportamento diferenciado das disciplinas diante deles. Apesar das conquistas alcançadas em todas, há ainda uma grande luta, na Educação Física e na Arte, para se legitimar enquanto disciplina curricular, inclusive vivendo momentos de negligência perante sua importância para a formação do educando.

Na Educação Física, enquanto uma professora destaca a dificuldade e o esforço para a conquista da legitimação, levantando como ponto principal de seus argumentos a precariedade

das condições de trabalho em suas as aulas, especificamente, na ausência de ambientes e na deficiência de recursos pedagógicos, a outra, sem descartar os elementos para essa conquista, vai demonstrar que a legitimação afetiva é um importante critério para a seleção dos conteúdos. Esse tipo de legitimação pedagógica vai ser presença marcante também nas professoras de Arte, afirmando que o interesse dos alunos é um forte argumento para definir a seleção dos saberes.

Em Educação Física e Arte, percebemos algumas afirmações que as levariam a uma legitimação instrumental, principalmente por indicar que suas aulas seriam, entre as poucas oportunidades que têm a maioria dos alunos da Rede, uma chance desses usufruírem da cultura lúdica, esportiva e artística. Porém, ainda assim, seriam secundarizadas devido a uma visão comum e convencional de que a escola ajuda a preparar para o mundo do trabalho, tendo as disciplinas teóricas de aplicação pragmática mais valor do que as disciplinas práticas de aplicação subjetiva, ou seja, as disciplinas de formação intelectual, que prepariam para uma profissão, como Língua Portuguesa e Matemática, seriam privilegiadas diante das de formação prática com relação ao mundo do não-trabalho (lazer), como Educação Física e Arte.

Por muitas vezes, nas discussões acerca da priorização de umas disciplinas em confronto à secundarização de outras, ou mesmo, do privilégio de certos saberes escolares em detrimento de outros, há uma visão dicotômica, dualista e até maniqueísta da sociedade que faz tratar de forma idealista, excludente e naturalizada alguns contrários, tais como certo e errado, manual e intelectual, lazer e trabalho etc.

Uma das professoras de Educação Física, procurando justificar a seleção dos saberes escolares para além dessa legitimação para o mundo do trabalho, aponta para uma legitimação social. Porém ela é tão ampla e vaga, por argumentar ser relevante para o convívio social, a coletividade e a ética, que termina por ser fragilizada e até mesmo esvaziada de sua especificidade no currículo escolar.

Em Língua Portuguesa e Matemática, as legitimações instrumental, propedêutica e social ocupam maior grau de importância na seleção dos saberes escolares. O reconhecimento dado aos interesses dos alunos aparece como forma de contextualizar o conhecimento, dar maior significado e motivação ao ensino, mas não como critério de legitimação afetiva. Ao contrário, as afirmações de professores mostram que os alunos não gostam de determinados conteúdos, mas que mesmo assim teriam de vivenciá-los e apreendê-los, com o uso de estratégias mais dinâmicas e diferenciadas de aulas.

A legitimação instrumental e a propedêutica são preponderantes nas duas disciplinas citadas no parágrafo anterior, pois os professores demonstram a relevância no uso de seus saberes em situações na própria escola, no período de escolarização, nas situações cotidianas das crianças e adolescentes fora do ambiente escolar e para um futuro breve, especialmente na vida adulta e, principalmente, associando-a a uma profissão.

Entre a legitimação instrumental e a propedêutica aparece, na falas das professoras de Língua Portuguesa e na de um professor de Matemática, a presença influente dos exames de rendimento escolar na seleção dos conhecimentos, com destaque para o exame vestibular. Mesmo que esse tipo de exame venha se alterando nos últimos anos e mesmo se tendo procurado deixá-lo em segundo plano, nessas disciplinas, eles ainda geram interferência e, segundo uma das professoras de Língua Portuguesa, em algumas escolas e níveis, chega a se configurar como um organizador curricular.

A legitimação social também marca presença nessas disciplinas diante da justificativa para as escolhas de seus conteúdos, quando professores afirmam que a apropriação dos conhecimentos de suas disciplinas propiciaria aos alunos uma inserção social mais consciente política e historicamente, com destaque para uma professora de Língua Portuguesa que afirma que a apropriação e a capacidade produtiva da língua, seja oral e escrita, popular e culta demonstram uma conquista e um exercício de cidadania, inclusive como objeto e recurso para a construção da identidade cultural e coletiva de um povo.

As teorias pedagógicas também vão interferir na seleção dos saberes escolares, diferentes concepções vão condicionar essa seleção, especialmente as de escola, disciplina curricular, professor, aluno e de relação do professor no uso das teorias de referência.

Todas as disciplinas fazem críticas à escola tradicional, questionando, principalmente, uma legitimação instrumental e propedêutica convencional, demonstrando a busca por uma legitimação social, inclusive da instrumentalização e preparação para o futuro mais crítica. Essa busca por uma legitimação social traz para as disciplinas visões mais emancipatórias de seus objetos de estudo e papel pedagógico no currículo escolar.

Em Educação Física, procura-se superar os conflitos de legitimação, inclusive o reconhecimento de que seria uma atividade lúdica compensatória, ou ainda os apelos pessoais da legitimação afetiva e até mesmo a negligência dos alunos. Busca-se uma legitimação instrumental e propedêutica e, apesar de ter conseguido pequenos avanços, ainda deixa fragilizada e ofuscada sua legitimação pedagógica diante do papel social da escola. As falas das professoras demonstram pouca articulação com os objetos de estudo apontados nas duas

versões da Proposta Pedagógica da Rede, ou seja, o Mover-se e a Cultura de Movimento fundamentados na abordagem crítico-emancipatória de Elenor Kunz.

Em Arte, reconhece-se o avanço teórico da área, o qual demonstra que essa disciplina não deve mais ser reconhecida como atividades de desenho, pintura e colagem, principalmente, sendo subserviente às necessidades de elaboração de cartazes, enfeites e adornos para os eventos escolares extra-sala. Articula-se com a Proposta, dando indícios de aproximação com o objeto de estudo, acerca do ler, fazer e contextualizar a arte, ou seja, apropriando-se dela, interpretando-a, participando dela e recriando-a. Isso indica proximidade com a proposta de triangulação de Ana Mae Barbosa, mas, nas falas, não afirma usá-la como referência para estruturação de sua prática pedagógica, inclusive afastando-se das generalidades do currículo.

Em Língua Portuguesa, busca-se a superarão do ensino normativo gramatical, apesar de os pais e alunos ainda cobrarem bastante esse tipo de ensino e de não poderem abandoná-lo, pois a gramática consegue estabelecer a unidade na língua culta, da qual os alunos precisam se apropriar, mas também se reconhecer usuários e produtores textuais, sejam eles escritos ou orais. Ainda que busque aproximações com abordagens da lingüística, entendendo como seu objeto de estudo o texto em seus diferentes contextos, o qual precisa ser falado, escrito, ouvido e lido, o ensino de Língua Portuguesa está bastante associado ao livro didático, até mesmo pela teoria pedagógica que esse livro tem como suporte.

Em Matemática, percebe-se uma luta por superar sua restrição às contas numéricas, às operações matemáticas, principalmente em seus algoritmos, e ao estudo da tabuada. Os professores demonstram, em suas falas, a busca por uma matemática mais problematizadora e contextualizada, na qual o aluno possa ler e interpretar a vida, por via dos cálculos, medidas e organização das informações, dos espaços e formas. Mesmo que a Proposta da Rede não explicite textualmente uma aproximação do objeto de estudo da disciplina com Educação Matemática, no seu ínterim, e na fala dos professores fica clara uma fundamentação e proximidade a essa abordagem do ensino da matemática.

No que concerne às compreensões acerca dos sujeitos educacionais, especialmente o professor e o aluno e ainda acerca da relação da formação inicial do primeiro com as teorias pedagógicas de referência, percebemos uma diversidade entre as diferentes disciplinas. No entanto, é unânime, entre os professores de todas as disciplinas, o reconhecimento de que o alunado das escolas municipais é, em sua maioria, pertencente a um grupo social com pouco poder aquisitivo e, em função disso, com poucas oportunidades de acesso ao patrimônio e espaços de usufruto e produção de diferentes linguagens culturais, tais como as atividades

esportivas e de lazer, as produções artísticas, aplicações da língua culta, ao pensamento matemático.

Sem sombra de dúvidas, a formação inicial dos professores condiciona o uso das teorias pedagógicas de referência, interferindo diretamente na constituição dos saberes escolares. Mas na Educação Física e na Arte ela chega a determinar a escolha de certos saberes e a exclusão de outros, quer dizer, a formação determina a atuação. Por suas graduações não atenderem a contento, com competências e conhecimentos mais apurados, por exemplo, em lutas, danças, músicas, os professores de Educação Física e Arte, respectivamente, deixam de selecionar, organizar e sistematizar tais conhecimentos.

Em Arte, a especialidade de graduação das professoras é quase o único conteúdo trabalhado nas aulas, apesar de, em alguns momentos, esforçarem-se em atender aos desejos dos alunos, ou seja, a professora com formação em cênicas, trabalha bastante o teatro e a com formação em plásticas, bastante as imagens em desenhos, gravuras, pinturas...

Como a formação inicial não foi objeto de nosso estudo, não podemos inferir que os professores de Língua Portuguesa e Matemática possuem uma graduação que atenda aos diferentes conteúdos, nem que eles vão adaptando sua formação à sua atuação. No entanto, percebemos que os professores não falaram em possíveis limites de sua formação inicial como determinante na escolha de um ou outro conhecimento. A exclusão desses conhecimentos pode até existir, mas eles não relataram nada a respeito.

Como vimos, tanto nas generalidades do currículo, quanto nas particularidades das disciplinas escolares, o planejamento é um importante momento, mecanismo e instrumento de organização do conhecimento.

O planejamento, em sua importância, entendimento e forma é um dos poucos elementos da constituição dos saberes escolares que apresenta muitas unanimidades entre as diferentes disciplinas e os diferentes professores. Assim, destacaremos o movimento de diferenciação entre as disciplinas, pois os demais foram trazidos nas generalidades e particularidades curriculares.

Em Educação Física, Arte e Língua Portuguesa, estão presentes dois tipos de registros do planejamento: o das Cadernetas Escolares e o de documentação pessoal do professor. Na Matemática, esses registros estão no mesmo documento, pois um professor afirma registrar na caderneta e usar como documentação e outro afirma fazer uma documentação à parte e anexa à caderneta.

Nas generalidades do currículo, afirmamos que o entendimento de planejamento dos professores se apresentava de forma restrita, por se confundirem com as providências de

estratégias e recursos para as aulas. Agora, na totalidade, vimos que isso se dá muito em função das características de composição e trajetória de elaboração da Proposta Pedagógica da Rede. Numa espécie de planejamento curricular, os professores participaram de sua construção, mesmo com diferentes níveis e formas de envolvimento, e nela estão presentes as intencionalidades na forma de teoria pedagógica e competências, os saberes escolares em forma de eixos temáticos e conteúdos e os fundamentos de orientação metodológica. A Rede ainda possui, em sua política curricular, documentos que fornecem referências para a avaliação.

Sendo assim, os professores se voltam mais para estruturar uma relação pragmática entre os saberes, as estratégias e os recursos pedagógicos. Ainda assim, a restrição se apresenta, principalmente diante daqueles que demonstram desdém com a Proposta, como é o caso das professoras de Arte e daqueles que informam que esse planejamento é feito individualmente, como é o caso dos professores de Matemática e de uma professora de Educação Física e outra de Língua Portuguesa.

Por certo, essa restrição do planejamento, no plano individual, é fruto da falta de tempo reclamada por alguns professores. Essa falta de tempo aparece na fala das professoras de Língua Portuguesa, dos professores de Matemática e de uma professora de Arte. As professoras de Educação Física não fazem essa reclamação, não porque disponham desse tempo, mas porque uma conforma-se em fazer sozinha mesmo e outra viabiliza um tempo extra para planejar coletivamente.

Entretanto não é a falta de tempo dos professores que mais condiciona o planejamento, e sim as disponibilidades de recursos didáticos.

No caso de Educação Física, a precariedade ou inexistência de um ambiente específico de aula é definidor na estruturação da prática pedagógica, pois as condições climáticas de sol e chuva determinam a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

As professoras de Arte são as que mais se queixam da ausência de materiais específicos para as suas aulas e da desorganização da escola em relação aos mesmos e isso se dá muito fortemente, pois os locais e materiais didáticos são também conteúdos de aprendizagens.

As professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática são os que menos se queixam da precariedade de recursos pedagógicos, principalmente por terem no livro didático seu material principal. Em Língua Portuguesa, as professoras tomam iniciativas para diversificar os textos a serem trabalhados em aula. Os professores de Matemática

afirmam que as condições de trabalho em relação a ambientes e recursos são muito boas em suas escolas.

Gostaríamos, aqui, de fazer apenas uma inferência, em tom de ressalva, com relação a essas diferentes formas de as disciplinas se relacionarem com as condições escolares. Inicialmente, lembramos o que foi analisado diante da caracterização de conteúdo pedagógico que alguns recursos pedagógicos assumem, principalmente, para as disciplinas de Educação Física e Arte. Posteriormente, notificamos que não existe sala de aula específica para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática; os diferentes ambientes escolares são de uso de toda a comunidade escolar.

Por certo, a Educação Física e a Arte, em virtude da característica de seus objetos de estudos, solicitam recursos pedagógicos mais específicos, no entanto é necessário que elas ocupem e usem os ambientes e recursos mais convencionais, como a sala, a biblioteca, os textos, os livros didáticos. Em contrapartida que Língua Portuguesa e Matemática também vão ao pátio, ao palco, à quadra, usem bola, corda, indumentária, fotografia...

Em relação à disposição e arranjo dos conteúdos no tempo e espaço escolares, percebemos que os professores indicam uma grande aproximação com a Proposta Pedagógica. Na Educação Física, são citados como possibilidades de conteúdos o jogo, o esporte, a dança e a ginástica, entretanto não são tratados como eixo temático como se apresenta na proposição de Educação Física, mas como assuntos clássicos desse componente curricular. Vale salientar que estes estão condicionados às questões climáticas em função da precariedade e ausência de ambiente coberto.

Na Arte, esse fenômeno também acontece. As professoras demonstram proximidade com a Proposta, tratando de conteúdos como história da arte, artes cênicas, artes plásticas, música e dança, apesar desta não aparecer como eixo na Proposta de Arte e sim de Educação Física. As artes cênicas são tratadas como eixo, especificando o teatro e as artes plásticas como artes visuais. Lembramos que esses conteúdos estão condicionados à disponibilidade de materiais didáticos.

Na Língua Portuguesa as professoras também indicam proximidade com a Proposta por terem o texto como objeto central da prática pedagógica, a escrita e a oralidade como formas de manifestações do texto e as iniciativas em alterar e minimizar um traço normativo gramatical como uma busca incessante.

Na Matemática, a proximidade com a Proposta chega a se configurar com certo grau de respeito ao cumprimento dos eixos temáticos, deixando evidentes como conteúdos da disciplina os números e suas operações, as grandezas e medidas, o espaço e forma, o

tratamento das informações, a álgebra e as funções, sendo sua luta a busca por estratégias que os tornem mais significativos aos alunos, fazendo uso principalmente de situações-problemas para abordar os conteúdos.

As disposições e arranjos dos saberes escolares vão seguir critérios de hierarquização, seqüência e graduação, no entanto os professores não assumem essa tarefa. Eles seguem a ordenação, repartição e dosagem presentes na proposta pedagógica diante da relação entre a faixa etária do aluno e o tempo de escolarização, que partem do simples para o complexo, do fácil para o difícil, porém isso é bastante flexível e, nos dias atuais, principalmente com a implantação dos ciclos, essa disposição dos saberes é bastante flexibilizada e até mesmo criticada. E, particularmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são os livros didáticos que também oferecem uma disposição pronta aos professores e alunos.

Na Educação Física, há a afirmação de que o diferencial de outras disciplinas em relação a ela é que em outras se têm uma organização de conteúdos instituída pela tradição e presente nos livros didáticos. Por exemplo, na Matemática, há uma exigência de organização dos conteúdos face ao tempo de escolarização dos alunos, seja nas séries ou ciclos. O professor de Matemática pode até excluir um conteúdo, pode até não abordá-lo em sala de aula, mas há exigência. Na Educação Física, o conteúdo seria excluído, haja vista que há professores que não ministram o conteúdo dança em suas aulas, por exemplo.

Observamos ainda indagações na Educação Física que indicam dificuldades em tratar os conteúdos de maneira mais sistematizada, uma vez que os professores ficam a mercê dos desejos e vontades dos alunos, diferentemente de outras disciplinas que têm os conteúdos fechados e exigências de notas. Os tipos de conteúdos a tratar e sua distribuição no tempo escolar ficaria muito a cargo da turma, da motivação dos alunos.

Há depoimentos que indicam que a ordenação, repartição e dosagem dos conteúdos em Arte são feitas por intuição. Uma das professores se recusa a adotar uma organização mais definida e estruturada dos conteúdos, pois, segundo ela, uma pessoa não aprende por partes, sendo um equívoco pensar que um aluno aprenderá as letras, separadamente, para depois juntá-las nas sílabas e posteriormente nas palavras. Sendo assim, para essa professora, na Arte, não se trabalha por compartimentos, pois os mesmos conteúdos podem ser vistos em praticamente toda a escolarização.

Em contrapartida, percebemos também depoimentos que informam ser imprescindível que haja uma seqüência de conteúdos no currículo, pois, caso contrário, há riscos de repeti-los, inclusive com alunos que tenham vindo de outra escola e tenham trabalhado o conteúdo.

Para as professoras de Língua Portuguesa, a hierarquização, seqüência e graduação dos saberes escolares no tempo de escolarização do aluno, apesar de existir, terminam sendo apenas uma referência inicial para o professor, uma sugestão de seqüência, pois, no cotidiano da prática pedagógica de sala de aula, essas não são tão premeditadas, assumindo, às vezes, até um traço de aleatoriedade. Nas propostas pedagógicas de disciplina e nos livros didáticos específicos dessa disciplina, existem essas sugestões, assumindo uma organização que parte do simples ao complexo, no entanto, hoje em dia, essa organização é questionada.

Nos ciclos de aprendizagem, por exemplo, não se devem mais tratar os conteúdos de maneira tão compartimentalizada, ainda que exista uma organização prévia. Entretanto, uma organização não é abandonada, pois uma seqüência sempre é necessária. Muitas vezes, como essas seqüências são recebidas por via do livro didático, elas chegam a gerar, em alguns professores, a impossibilidade de organizar os conteúdos, caso esse livro não exista.

Uma organização etapista dos conteúdos é bastante criticada na atualidade, principalmente por teorias pedagógicas inovadoras, tais como a concepção do currículo por ciclo, a qual procura superar a seriação, além de concepções mais progressistas das disciplinas específicas, no caso de Língua Portuguesa, buscando superar um ensino normativo-gramatical da língua e consolidar um ensino a partir do texto, da contextualização. A idéia é abandonar a organização repartida e linearmente seqüenciada dos conteúdos. Espera-se não se ensinar a língua tendo como referência uma lógica que parte do simples para o complexo, por exemplo, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra, da palavra para o texto, ou mesmo os verbos de primeira conjugação, para depois os de segunda e terceira.

No entanto, segundo as professoras, essa forma etapista ainda é bastante presente nas propostas pedagógicas, nos livros didáticos e na prática pedagógica dos professores, sendo ainda hegemônica na sala de aula. Porém, não é apenas sua presença, ainda forte, que marca sua hegemonia na aula, mas também as ambigüidades dos docentes em, de fato, abandoná-la, pois, no fundo, ainda afirmam o ensino normativo-gramatical como imprescindível, visto que a gramática estaria dando sustentabilidade e unidade à língua, além de condicionar o conhecimento ao desenvolvimento psicológico por idade do aluno – a etarização.

Na verdade, há uma forte crítica, nas várias áreas de conhecimento, a essa forma etapista de tratar o conhecimento. Na Matemática não é diferente, pois a associação dessa disciplina ao ato de fazer contas, de calcular, é considerada coisa do passado, principalmente se o cálculo for entendido e tratado numa visão mecânica da área, acreditando que o pensamento matemático pode ser desenvolvido pela apreensão das operações, por via de

regras e propriedades, como, por exemplo, se dá, tradicionalmente, no ensino da multiplicação, por memorização da tabuada.

A Matemática mudou bastante, os livros didáticos e as propostas pedagógicas são elaborados com outras concepções de organização dos conteúdos. A Educação Matemática se apresenta como uma possibilidade para a revisão do ensino clássico e moderno da matemática, organizando os conteúdos em eixos temáticos articulados uns aos outros. Ainda assim, os novos livros, as novas propostas, a nova matemática não abandonam a seqüência de conteúdos, dada a partir dos estudos de pesquisadores acerca das operações em si, ou seja, de matemáticos e ainda dos pedagogos da matemática, preocupando-se com seu tratamento didático. Por certo, procura-se não mais se dispor e arranjar os saberes de forma etapista, compartimentalizada e linear, entretanto uma seqüenciação dos saberes escolares é necessária.

Ainda que haja críticas e discussões acerca dessa seqüenciação mais linear e dividida por compartimentos, ainda que os professores procurem e até, em alguns casos, consigam modificar sua prática pedagógica, os saberes escolares são fortemente tomados, por muitos deles, como algo que se dá numa seqüência pré-estabelecida, natural e padrão do conhecimento.

Por não se compreender nem se conseguir explicar essa linearidade e compartimentalização, associa-se essa seqüência de conteúdos aos estudos da matemática desde a antiguidade, por exemplo, a egípcia e maia e deposita-se nas propostas pedagógicas e nos livros didáticos, principalmente nestes, uma forte confiança na organização do conhecimento por eles apresentados.

Em síntese, existem mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que certezas na disposição e arranjos dos saberes escolares, inclusive nas disciplinas consideradas de maior prestígio no currículo escolar, tais como Língua Portuguesa e Matemática e não apenas naquelas entendidas como secundárias, entre as quais estariam a Educação Física e a Arte.

Essa relação de prestígio-desprestígio, de priorização-secundarização entre as disciplinas escolares se dá histórica, política e pedagogicamente. Entre os achados dessa pesquisa, destacamos aspectos referentes à legitimação pedagógica e às condições escolares, sendo o privilégio conquistado pela Língua Portuguesa e Matemática, na distribuição semanal das aulas no tempo de organização curricular, uma demonstração de supremacia, além da localização, em algumas escolas, de aulas de Educação Física no contra-turno escolar, um indicativo do desprestígio.

O tempo de organização curricular e as várias ações pedagógicas dentro dele também expressam as ambigüidades e, em especial, na implantação dos ciclos de aprendizagem na

Rede Municipal do Recife. Porém também estão presentes contradições e resistências nessa implementação, tanto nas concepções quanto nas ações dos docentes.

As falas das professoras mostram que a Educação Física não consegue inserir-se pedagogicamente no currículo por ciclo das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Não pelo fato de se achar no ciclo, mesmo antes da sua implementação, visto que vivia uma certa flexibilização no tratamento dos saberes escolares, mas, devido a sua desestruturação pedagógica em relação a esses saberes, a sua desarticulação com o cotidiano da escola.

Vimos isso na organização sazonal[127] dada pelas professoras aos saberes escolares, sendo pouco criteriosa do ponto de vista pedagógico, submetendo-se, por vezes, aos limites de sua formação inicial, à legitimidade afetiva, ao calendário comemorativo do ano letivo, ou mesmo às dificuldades de infra-estrutura, ou ainda às questões climáticas.

No entanto, mesmo com dificuldades, percebem-se intenções e esforços para aproximar e inserir, pedagógica e epistemologicamente, a Educação Física nos ciclos de aprendizagem, pois diante das concepções convencionais já avança, tanto na Proposta quanto em algumas falas, em virtude do reconhecimento de sua dimensão cultural, por certo ainda numa busca de maior legitimação pedagógica.

Na realidade da educação municipal, a Educação Física apresenta como um importante passo para uma conquista de isonomia curricular a participação ativa na política curricular, trazendo importantes contribuições para a construção da Proposta, buscando reconhecimento e se fazendo reconhecer como disciplina com as mesmas atribuições e possibilidades dentro do currículo escolar.

Em Arte, também se percebe depoimentos os quais declaram que essa disciplina já vivienciava algo parecido com os ciclos, mesmo antes de sua implantação na Rede, principalmente em função da flexibilidade em tratar os conteúdos e da forma de avaliação, entretanto não no mérito, mas no demérito, pois essas características demonstram mais uma desestruturação pedagógica que uma antecipação de visão curricular inovadora; inclusive, quando uma professora chega a afirmar que podem implantar ciclos ou retornar às séries que ela continuará estruturando a disciplina da mesma forma.

Isso se dá, principalmente, porque as professoras afirmam submeter a seleção, organização e sistematização dos saberes à legitimação afetiva e ainda à sua especialidade de formação, além do fato de os recursos pedagógicos condicionarem o tratamento dos

[127] O termo tanto se refere às estações do ano, quanto ao entendimento de uma conjuntura propícia, ao ensejo, à oportunidade e ao favorável.

conteúdos, apesar de uma delas externar o desejo por uma estruturação dos saberes que se fundamentasse numa organização mais seqüenciada no tempo de escolarização.

Ainda assim, é possível reconhecer o mérito da implantação dos ciclos, segundo as professoras de Arte, e o esforço em qualificar o seu ensino em torno de outra concepção, fazendo-a reconhecer-se e buscar reconhecimento como área de conhecimento do campo das linguagens, favorecendo ao aluno a apropriação de uma determinada dimensão da cultura. Além do mais a Arte também se fez presente na elaboração e implantação da política curricular como um todo, e em especial na construção da Proposta Pedagógica da Rede.

Em Língua Portuguesa, as professoras indicam que de fato os ciclos de aprendizagem geraram uma grande diferenciação em relação à época em que se vivia um currículo seriado, principalmente, porque o ciclo exige um ensino mais flexível, contextualizado e problematizador, enquanto a seriação curricular era etapista, com pré-determinações padronizadas dos saberes que terminavam por não acontecer no cotidiano da prática pedagógica de sala de aula.

Porém as ambigüidades também se apresentam nessa disciplina em relação aos ciclos, entretanto, não como as apresentadas na Educação Física e Arte, mas e principalmente, em relação à forma integrada de trabalhar os conteúdos e à eliminação da reprovação, sendo oferecidas aos alunos outras metodologias de ensino e avaliação, incluindo novas e constantes oportunidades de aprendizagens.

Segundo as professoras, há dificuldades e discordâncias na implantação dos ciclos, principalmente em virtude das questões de condições escolares, faltando tempo para um trabalho mais coletivo, menor número de alunos por sala de aula, maior número de professores para atender os alunos, estruturar melhor os Espaços Ampliados de Aprendizagens e as questões da promoção automática dos alunos. Em função dessas dificuldades e discordâncias, uma professora chega a afirmar que os ciclos não estão sendo implementados efetivamente, pois faltam as condições adequadas.

Em Matemática, os ciclos trouxeram uma nova forma de trabalhar com os alunos, propondo-se a superar o tradicionalismo e a compartimentalização do conhecimento. Os professores destacam que os ciclos são coerentes com as novas formas de pensar o ensino da Matemática, um ensino mais dinâmico, contextualizado e problematizador.

No entanto, as falas dos professores apontam vários aspectos contraditórios e ambíguos os quais merecem destaque. Um se refere à implantação dos ciclos de aprendizagem, fato que exige um trabalho coletivo no dia-a-dia das escolas, principalmente entre os professores, e isso não vem ocorrendo na realidade. Até acontece entre os professores

de uma mesma área na Rede, devido aos Encontros Pedagógicos Mensais, mas os professores, no cotidiano escolar, ainda têm uma prática pedagógica individualista.

Outro é que a forma de organização dos ciclos ainda não conseguiu alterar uma estruturação mais convencional do tempo escolar, pois ainda há linearidade e fragmentação como se estivessem no currículo por série, como se houvesse uma superposição entre os ciclos e as séries.

Há ainda a formação do professor como outro fator, pois a formação inicial esteve por muito tempo voltada para a concepção do ensino seriado. E os ciclos exigem outro tipo de prática pedagógica, orientada por uma nova concepção de escola, aluno, conhecimento e avaliação.

Por último, destacamos que a implantação dos ciclos de aprendizagem, segundo um dos professores, implica uma nova sistematização dos saberes escolares, solicitando novas metodologias de ensino e avaliação, mas os conteúdos, apesar das novas concepções no ensino da Matemática e em especial dos eixos temáticos dos saberes, permaneceram, praticamente, os mesmos.

Vimos que é comum a busca pelo uso de uma diversidade metodológica entre os professores, sendo as condições escolares, e em especial os recursos pedagógicos, um fator condicionante. Porém transformam-se em fatores determinantes em Educação Física e Arte, devido ao caráter de seus objetos de estudos e a precariedade ou ausência na escola de espaços e materiais mais específicos a essas disciplinas.

O livro didático funcionaria como recurso pedagógico específico em Língua Portuguesa e Matemática, tanto para uso do professor, como do aluno. Na Educação Física, mesmo sendo inexistente esse tipo de recurso, as professoras tomam os PCN como tal, entretanto de uso restrito do professor para organização das aulas. Em Arte, mesmo que a Rede não adote o livro didático, apesar de existirem no mercado editorial, as professoras fazem uso do livro didático de Arte de outras escolas e até de outras disciplinas para retirarem textos e informações tanto para orientar sua organização e sistematização dos saberes, como também para serem usados pelos alunos.

Apesar dessa diversidade e de percebermos e recomendarmos o uso de diferentes espaços e materiais por todas as disciplinas, a aula expositiva é um procedimento bastante usado em Língua Portuguesa e Matemática. Em Educação Física e Arte, esse procedimento também aparece, porém com um uso esporádico, quase inexistente, inclusive uma professora de Educação Física afirma não se sentir como tal quando usa esse procedimento em suas aulas.

Em Educação Física e Arte, o trabalho é realizado em grandes e pequenos grupos enquanto em Língua Portuguesa e Matemática em pequeno grupo, em dupla e até individualmente, a não ser quando a aula é expositiva voltada para a turma inteira, mesmo que estejam em pequenos grupos.

As aulas extra-sala e fora da escola também aparecem, apesar de acontecerem com menor incidência. Se considerarmos a sala de aula como o espaço convencional de convivência dos alunos na turma, a Educação Física e a Arte são as disciplinas que mais fazem aulas extra-sala, pois praticamente são fora desse ambiente. Mas se consideramos o pátio, a quadra, o auditório, a sala de vídeo, a biblioteca como salas de aula, não afirmaríamos que as aulas de Educação Física e Arte acontecem geralmente extra-sala. Em contrapartida Língua Portuguesa e Matemática saem pouco da sala de aula convencional e nesta segunda disciplina existe um professor que chega a afirmar que só realiza aula extra-sala quando o conteúdo e a carga horária são garantidos. É possível ver, numa professora de Língua Portuguesa e noutra de Educação Física, a realização e/ou participação em projetos entre disciplinas sob a forma de festivais, feiras, passeios.

Na avaliação do rendimento escolar do aluno, também uma diversidade de procedimentos e critérios se apresenta, principalmente por estar sendo revista a maneira formal de avaliar, e mais ainda em função da implantação dos ciclos de aprendizagem. A prova, antes usada como principal procedimento de avaliação, procura ser evitada e outros procedimentos tendem a ser utilizados.

Na Educação Física como, convencionalmente, não existe prova, o procedimento mais comum de avaliação apresentado pelas professoras é a observação. Mesmo assim, prova teórica e prática são utilizadas por uma professora.

A observação também vai se apresentar como procedimento avaliativo nas outras disciplinas. No entanto, a avaliação por observação precisa ser melhor sistematizada, pois muitas vezes não possui critérios em relação à apropriação e produção dos saberes.

Em Educação Física, a observação procura avaliar a participação dos alunos; em Arte, além da participação, também se avalia o interesse do aluno; em Língua Portuguesa, além da participação, avaliam-se as competências e os conteúdos específicos; e na Matemática, apesar de afirmar que por observação avaliam-se os aspectos sociais, a freqüência, em relação aos conteúdos, a avaliação tem sentido terminal, seja por exercícios em sala ou por provas mais convencionalmente.

É interessante percebermos, na fala dos professores de todas as disciplinas, as críticas feitas às avaliações mais formais, principalmente por provas escritas e o valor que tem

alcançado a observação como procedimento comum numa avaliação mais contínua. No entanto, a avaliação, por vezes, é tomada como objeto de persuasão dos alunos ou até mesmo de atribuição de rigorosidade à prática pedagógica. Uma das professoras de Educação Física chega a afirmar que, vez em quando, avisa aos alunos que o que está sendo feito em aula é para avaliação, no intuito de conseguir legitimidade, motivação e empenho. Em Arte, uma das professoras afirma que não deseja usar avaliação de maneira formal, mas critica as provas como objeto de autoridade e até de opressão do professor perante o aluno. Em Língua Portuguesa, as professoras afirmam evitar as avaliações formais por prova, mas, vez em quando, para atribuir seriedade ao processo, usam-nas. Em Matemática, informa-se que o uso convencional das provas está sendo superado, mas já foram usadas como forma de coerção ao estudo, caso contrário teriam maus resultados e seriam reprovados.

Em resumo, a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares na totalidade do currículo deixam evidentes as ambigüidades, as dúvidas e os conflitos existentes em torno da busca por uma isonomia curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os fundamentos da Dialética Materialista-Histórica expressos no nosso objeto de estudo, nas nossas opções e construções metodológicas e nas análises dos dados da literatura e do campo, percebemos que a constituição dos saberes escolares se dá num movimento de autonomia relativa diante da influência reprodutora dos fatores sociais mais amplos; portanto, também não se isola desta, numa produção meramente singular e única.

Nessa constituição, as generalidades e a totalidade do currículo escolar e as particularidades das disciplinas escolares, estão, portanto, circunscritas a esse movimento, ao mesmo tempo em que produzem elementos para sua estruturação, sendo os sujeitos educacionais aqueles que usufruem, elaboram, materializam e transformam a educação escolar, num mesmo instante em que são transformados por ela.

O currículo, então, é tanto objeto de apropriação e assimilação particular e individual, social e coletiva do conhecimento acumulado na história da humanidade, como expressão da força de trabalho, do caráter produtivo dessa humanidade. Sendo assim, é necessário superarmos, cada vez mais, os currículos prescritivos normativo-racionalistas, e construirmos um currículo emancipatório, que reconhece, propicia e solicita o potencial produtor dos sujeitos educacionais.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da implementação de concepções e práticas curriculares que procurem superar as teorias tradicionais de currículo, os paradigmas técnico-linear e circular-consensual e a abordagem sociológica da transposição didática. É urgente procurarmos e viabilizarmos os caminhos e as condições para a materialização de currículos críticos, dinâmico-dialógicos e de abordagem sociológica da cultura escolar.

Esse currículo vai além de sua dimensão de expressão das intenções e ações da gestão central de um programa de governo, indo até, e principalmente, à dimensão da prática pedagógica do professor na gestão da sala de aula, ou seja, é um artefato, movimento e situação da constituição dos saberes escolares; dá-se, portanto, num movimento histórico, dialético e contraditório entre a intencionalidade e a materialidade de uma política educacional, expressando projeto e atitude governamental e ações pedagógicas da interação professor-aluno.

Nessa relativa autonomia, historicidade, dialeticidade e contraditoriedade, o currículo expressa oscilações político partidárias e suas fusões, coligações, transmutações, assim como indica variações de projetos históricos liberais, progressistas, neoliberais, democrático-

populares e as ambigüidades, entre avanços e negligências, da prática pedagógica do professor, expressando suas relações de poder.

Como investigamos a prática pedagógica do professor fora da sala de aula, não tivemos oportunidade de evidenciar a materialização do currículo perante os alunos e por eles, pois isso demandaria uma outra pesquisa, o que seria interessante para um futuro projeto de investigação. Em nossa pesquisa, foi possível não só reconhecer os elementos de ambigüidades e refletir acerca deles, juntamente com as dúvidas e os conflitos presentes nas ações pedagógicas desse sujeito educacional, o professor, diante do currículo da educação básica, mas também conferir e elaborar elementos transformadores e superadores das contradições, críticas e dificuldades reconhecidas e apontadas pela literatura, pelos documentos e também pelos professores.

A partir desse estudo, destacamos que uma proposta pedagógica deve ser compreendida como uma fonte epistemológica para a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares. Ela pode inclusive ser entendida e usada como um material didático do professor, se a compreendermos como uma referência para seu exercício, ou até mesmo de uma Rede de Ensino, se utilizada como um documento orientador; nesse caso, porém, não teria o mesmo sentido de um livro didático a ser trabalhado em sala para as orientações dos alunos e muito menos a ser manipulada por eles como se fosse um objeto para consulta, visualização, recorte, apesar de não se descartar esta última possibilidade também.

Num possível uso de uma proposta pedagógica como recurso, a dependência ficaria a cargo da intenção e situação. Um documento desse tipo poderia servir até como fonte de consulta dos alunos, ou seja, podendo ser usado como recurso para que manipulassem; no entanto, o professor, posteriormente, deveria fazer algum encaminhamento pedagógico que justificasse tal uso, como por exemplo, se estivesse fazendo parte de um planejamento participativo com os alunos, levando-os a coletar os conteúdos possíveis de ser abordados durante a prática pedagógica de sala de aula. A dependência, portanto, estaria nos fundamentos das teorias pedagógicas que estariam orientando tal prática pedagógica como, por exemplo, a concepção de escola, de professor, de aluno, de disciplina...

No entanto, entre tantos, esse é um uso possível, mas é importante que seja um uso necessário, ou seja, que uma Proposta Pedagógica de Rede ou de Escola seja objeto de referência da Teoria e Prática pedagógica, oferecendo os fundamentos à ação docente diante da constituição dos saberes escolares.

A literatura e a fala de alguns professores mostraram que a seleção e organização dos saberes escolares têm sido, durante muito tempo, realizadas por especialistas em currículo, ou

em cada disciplina escolar, sem a participação do professor. Esses saberes foram, e ainda são, bastante definidos previamente em planos curriculares, seja em formato de política educacional ou mesmo de livro de didático. Os professores, portanto, não conseguem entender e/ou explicar a hierarquia entre conteúdos tratados como essenciais e secundários, nem a estruturação lógica e metodológica dada aos saberes escolares. Muitos professores terminam por utilizar o livro didático como fonte para essa seleção e organização na forma de tarefa a ser cumprida, apesar de se avançar muito na política de elaboração, editoração, distribuição e uso de tais materiais didáticos.

Esses livros não devem ser encarados como fonte epistemológica para o currículo escolar, apesar de também terem tais fundamentos. Os livros devem ser recursos pedagógicos dos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento e não o contrário. Por vezes, os livros didáticos de cada disciplina escolar orientam e até determinam o currículo, ou seja, a seleção, organização e sistematização dos saberes, fazendo com que professores e alunos, simplesmente, sigam-nos como manuais.

É evidente a influência do processo de legitimação pedagógica das diferentes disciplinas do currículo da educação básica na constituição dos saberes escolares. Mesmo que a escola, convencionalmente, possua um traço propedêutico e instrumental, e ainda que a construção de um ambiente pedagógico amistoso, alegre e afetuoso permeie a intencionalidade e ação docentes, as disciplinas curriculares precisam construir sua legitimação pedagógica sem precisar lançar mão de recursos afetivos de apelos pessoais. Em contrapartida, apelos autoritários, coercitivos, ameaçadores, mesmo que se dêem de forma generalizada e impessoal, também precisam ser abandonados.

É importante que, nesse processo, não se recorra à legitimação afetiva, mas consolide-se a legitimação social das diferentes disciplinas. As legitimações instrumental e propedêutica devem ser reestruturadas, justificando a instrumentalização imediata e a formação futura, não para uma inserção adaptativa do aluno ao mercado de trabalho nem para uma preparação mecanicista visando aos vestibulares de acesso a uma formação em nível superior.

A legitimação pedagógica deve justificar os saberes e competências para a formação humana, para sua participação crítica, solidária e criativa na vida, no agora e no amanhã, inclusive, pelo caráter de terminalidade da educação básica, para sua entrada e atuação no mundo do trabalho, ou mesmo, pelo caráter de continuidade, para o enfrentamento do exame de vestibular para ingresso em cursos de ensino superior.

Ainda que o exame de vestibular para o ingresso no ensino superior traga uma forma de legitimação pedagógica para algumas disciplinas escolares, ainda que tenhamos uma

grande quantidade de currículos escolares no Brasil se organizando de forma convencional e seriada, sendo esse exame uma forte influência, temos que superá-la, pois vestibular não deve ser entendido como um guia para delimitar os saberes escolares a serem ensinados aos alunos.

Sabemos que exames finais de rendimentos escolares internos e externos são elementos importantes na estruturação do currículo escolar, pois oportunizam exercitações, estabelecem motivações e incitam os estudos, sendo critérios constantes na história da constituição dos saberes escolares. Porém, o vestibular, ou outros tipos de exames como o SAEBE, o SAEPE, o ENEM não podem ser determinantes na constituição dos saberes escolares.

Hegemonicamente, mas não sem discordâncias e resistências, pensa-se ou quer se fazer pensar, que o vestibular avalia o nível de aprendizagem do aluno, selecionando para o ensino superior aquele que "já está preparado" para tal ingresso, ou seja, que avalia o produto do processo escolar. No entanto, a forma como é organizado, genericamente, o sistema educacional brasileiro, termina por desvirtuar, inclusive, esse pensamento hegemônico, levando o vestibular a se configurar como o produto que determina o processo. Até porque, nesse tipo de exame, são privilegiados saberes, como os de Língua Portuguesa e Matemática, gerando, entre outros fatores, uma priorização destes e uma secundarização de outros no currículo da educação básica, como Educação Física e Arte, já que estes últimos não estão presentes nos exames de vestibulares.

Percebemos que o vestibular vai influenciar muito mais o ensino médio do que o ensino fundamental, pois os alunos do médio estão na fase de finalização da educação básica, ou seja, mais próximos desse tipo de exame de desempenho. No entanto, há contra-sensos na escola pública, como é o caso da Rede Municipal de Ensino do Recife, pois, pelo depoimento de um dos professores, vimos que a maioria dos alunos pensa que não possui capacidade para conseguir aprovação no vestibular, principalmente em cursos de alta concorrência, portanto o vestibular não faz parte de suas preocupações, e sim o término da educação básica para uma melhor inserção no mundo do trabalho; mesmo assim, o exame traz orientações para os saberes escolares.

Ainda assim, alguns alunos aspiram ao ingresso no ensino superior, mas, para isso, a escola não estaria apta, cabendo ao esforço pessoal e extra-escolar do aluno a conquista de tal tipo de objetivo. Nesse caso, parece-nos que mesmo a escola particular enfrenta limitações. Primeiro, pelo fato de que sua função social, efetivamente, não é apenas de preparação para o vestibular e, segundo, por uma união de fatores que levam os alunos a procurarem estudos complementares em cursos preparatórios para tal exame.

No caso da escola pública, evidencia-se o mesmo fenômeno. A diferença é que esses alunos não possuem condições de freqüentar um curso preparatório, já que a grande maioria é privado, não tendo, portanto, possibilidade financeira de pagar, ou mesmo por não ter disponibilidade de tempo devido a atribuições trabalhistas ou familiares, ou ainda pelo difícil e restrito acesso aos cursos preparatórios gratuitos.

A relação de privilégio e desprivilégio não se dá apenas em razão dos exames, mas também em função da sociedade, da escola e até da visão do professor, mostrando-se em virtude de uma perspectiva dualista e maniqueísta presente na história social da humanidade, exprimindo-se e determinando-se por outros dualismo e maniqueísmos, tais como o melhor e o pior, o belo e o feio, o bem e o mal, o certo e o errado, o rico e o pobre, como se tais divisões fossem simples, meramente contrárias, naturalizadas, universais e legítimas. Entretanto, como sabemos, não é nada disso, é sim fruto de lutas travadas para a legitimação de determinadas concepções e posições na sociedade, demonstrando sempre que o privilégio de uns é também detrimento de outros, que as escolhas são renúncias. Portanto, o privilégio de Língua Portuguesa e Matemática é detrimento de outras disciplinas como Educação Física e Arte.

Internamente, na escola, mas não sem isolar-se do contexto anterior, a relação de priorização e secundarização também está associada ao dualismo disciplina teórica e disciplina prática. A constituição dos saberes escolares e o estabelecimento das disciplinas curriculares refletem e refratam as influências da organização da sociedade de uma forma mais geral. Fatores externos e internos agem numa relação de mutualidade.

No entanto, o produto histórico dessa relação mútua termina por representar as formas dominantes de poder. Assim, evidencia-se, por exemplo, o prestígio de determinados saberes em detrimento de outros. Essa dicotomia estaria associada à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo este último mais status social, e o primeiro, menor reconhecimento.

Além dessa relação de privilégio e desprivilégio, na luta por legitimação pedagógica dos exames, do livro didático, da proposta pedagógica, vimos também que o planejamento é imprescindível à constituição dos saberes escolares. No entanto, ambiguidades, dúvidas e conflitos se apresentaram desde a sua concepção até a execução do planejado.

Diante dos dados, acreditamos que é de suma importância que se valorize esse momento e instrumento da ação pedagógica, a começar por uma maior disponibilização do tempo docente, por uma viabilização das condições escolares para a realização coletiva do

planejamento, para uma articulação entre as aulas, as disciplinas e para uma maior unidade perante o Todo Escolar e mais ainda perante a Rede como um todo.

O planejamento deve ser entendido e trabalhado como um movimento contínuo de projeção e reorganização da prática pedagógica, inclusive percebido diante de sua capacidade em materializar uma política curricular, levando em consideração, portanto, a generalidade e a todalidade do currículo e as particularidades das disciplinas escolares.

É importante que o professor participe dos espaços de planejamento curricular da Rede como um todo, assim como a própria Rede solicite e viabilize tal participação, conforme vimos acontecer, durante a pesquisa, na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Vimos, no planejamento, que os saberes escolares são constituídos numa grande dependência das condições escolares e entre elas se destacaram os materiais e instalações disponíveis, chegando a gerar sua aparição ou exclusão em função da disponibilidade de recursos didáticos. Mesmo que tal elemento seja imprescindível na constituição dos saberes escolares, pois circunscrevem sua exeqüibilidade, estes não poderiam ficar à mercê das disponibilidades de recursos.

Os conhecimentos em suas diferentes quantidades e qualidades devem ser garantidos aos alunos, cabendo à Rede, à escola e ao professor, a viabilização de tais condições, porém não como paliativos emergenciais e muito menos com soluções que giram no plano financeiro pessoal do professor, mas como uma política de melhoria e manutenção das condições escolares, estando, intimamente, ligadas a políticas de valorização do magistério.

É óbvio que, vez por outra, professores, alunos, escola, podem agir por iniciativas próprias, preferencialmente coletivas, para solucionar problemas com materiais e instalações, principalmente se forem recursos atípicos do cotidiano escolar e no intuito de garantir a atividade, devido, especialmente, à exigüidade de tempo para solicitar e receber. No entanto, tal iniciativa não pode se configurar como rotina, como ação individual e como compensação ao não cumprimento da responsabilidade da gestão central, seja da escola, seja da Rede, neste caso do poder público.

De fato, os recursos didáticos são bem definidores no tratamento dos conteúdos no ensino de algumas disciplinas escolares, como Educação Física e Arte, são também conteúdos pedagógicos, pois o recurso que pinta e é pintado, que veste e é vestido, que esculpe e é esculpido, que expõe e é exposto, ou seja, o pincel, a tinta, o papel, o texto, o livro, a tela, o barro, a escultura, o quadro, o desenho, a fotografia, o vídeo, a imagem, o som, a voz, o gesto, o corpo... são objetos pedagógicos do conhecimento, são objetos de aprendizagem dos alunos,

de apropriação dos saberes, sendo, portanto, não apenas recursos pedagógicos, mas também essência da ação pedagógica entre os sujeitos educacionais.

Por certo, se os professores de disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, ampliassem suas ações, usando esses recursos, mesmo como materiais didáticos, suas aulas teriam, no mínimo, mais dinamicidade e atratividade, podendo levar os alunos a aprendizagens mais significativas e prazerosas. As condições escolares, nessas disciplinas, podem não ser "determinantes" no tratamento dos conteúdos, mas certamente interferem na qualificação dos saberes escolares. Essas disciplinas, certamente, também vivem conflitos e dificuldades na implementação metodológica, principalmente do ponto de vista do comportamento dos alunos, mas sua luta gira em torno da motivação da aprendizagem. Com certeza, elas também acumulam contradições e instabilidades diante do reconhecimento pedagógico, em torno de sua legitimação, ora propedêutica, ora instrumental, mas dificilmente apelam para uma legitimação afetiva, até porque novas teorias pedagógicas têm orientado suas concepções específicas de disciplina.

No tocante às condições escolares, vimos que os recursos pedagógicos não são os únicos elementos que interferem na constituição dos saberes escolares. Os diferentes tempos escolares são também influenciadores, principalmente nas disposições e arranjos do conhecimento na escola.

Vimos que a escola se responsabiliza pela socialização do conhecimento, tornando-o pedagógico para que os alunos possam se apropriar dele e produzir novos saberes com viés especificamente escolar. Esse conhecimento, portanto, vive uma estruturação lógica e metodológica de forma a constituí-lo enquanto um saber escolar, sendo uma dessas estruturações o respeito ao desenvolvimento etário e psicológico do aluno.

É certo que as compreensões de currículo, de saber escolar, de disciplina escolar, desde suas primeiras aparições, estão vinculadas à noção de hierarquização, ordenação, seqüenciação, repartição; porém, nem sempre, o critério de faixa etária foi considerado prioritário para essas compreensões, basta lembramos das escolas, no Brasil, por exemplo, antes da implantação das séries escolares.

Vimos que esta "etarização" advém dos estudos da psicologia acerca do desenvolvimento infantil, especialmente aqueles de abordagens cognitivistas e estruturalistas, os quais procuravam reconhecer a relação desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão, inclusive na área da psicologia, está relacionada, de alguma forma, a um determinado quadro socioeconômico que buscava uma ordenação, seqüenciação, seriação dos

bens de consumo com o objetivo de otimizar o rendimento e que termina por refletir uma determinada distribuição do poder no interior da sociedade.

No entanto, não são os professores que assumem essa organização etapista dos saberes escolares. Eles demonstraram seguir o que foi disposto, arranjado, ordenado e seqüenciado nas propostas pedagógicas e nos livros didáticos. Vale, inclusive, salientar que essa forma de organizar tem sido bastante criticada na atualidade e até sugerida sua superação, por exemplo, com a organização dos saberes em eixos temáticos, ou ainda com a implantação de ciclos de aprendizagem.

Vimos que a implantação dos ciclos de aprendizagem gera muitas alterações no cotidiano escolar e, de forma contraditória, pontos positivos e negativos foram percebidos, seja na gestão da política educacional como um todo, seja na concepção pedagógica dos docentes acerca dos ciclos, bem como nas ações dos professores na prática pedagógica. E isso vai desde a alteração de nomenclatura, passando pela superposição de concepções pedagógicas, no mínimo, diferentes e indo até a percepção da comunidade escolar, em especial dos alunos.

Em tom de crítica, tais alterações são acompanhadas de resistências, tanto intencionais, quanto por costume com a estruturação seriada do currículo, sendo a principal questão a da promoção automática do aluno, ou seja, a de que o aluno, com a exceção da reprovação por falta, não pode ser retido ao longo do tempo de escolarização no currículo por ciclos.

No entanto, os ciclos, necessariamente, não são implantados com esse tipo de promoção; é possível vermos também o uso da progressão continuada. Além do mais, a não-reprovação por falta em uma disciplina também não é influência dos ciclos, mas de alterações legais, especificamente da LDB n.º 9394/96.

Do ponto de vista legal, a não-reprovação por falta numa disciplina pode acontecer em qualquer que seja, pois a legislação normatiza todas elas, fazendo com que a verificação da freqüência se dê perante a carga horária total do currículo escolar.

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, com exceção do ensino de Língua Portuguesa, que tem 6 horas semanais, totalizando, comumente, 240 horas anuais, as outras disciplinas estariam dentro do limite de faltas possíveis aos alunos. Quer dizer, a verificação da freqüência às aulas não é o único critério de avaliação para efeito de promoção na seqüência dos estudos dos alunos.

Nos casos em que os alunos, não faltando a nenhuma outra aula, faltassem todas as aulas de uma disciplina, como é o caso da Matemática (5 horas semanais), da Arte (2 horas

semanais) e da Educação Física (2 horas semanais), ainda teriam o direito de não serem reprovados por falta.

Existem outros critérios de avaliação para efeito da continuidade dos estudos. Tais critérios dizem respeito à aprendizagem dos saberes e à construção de competências, os quais legalmente também cabem a qualquer disciplina, para os quais os alunos estão atentos, mesmo que critiquemos a forma tradicional de entender e usar a avaliação.

Cremos, portanto, que o uso da freqüência como critério de avaliação do aluno está associado, mais uma vez, à fragilidade na legitimação pedagógica de algumas disciplinas curriculares, que produzem e vivenciam negligências mútuas na escola como motivo para a falta dos alunos. E, nesse caso, intimamente relacionadas à constituição dos saberes escolares. Só não podemos afirmar se são os conflitos dessa constituição que geram problemas na legitimação ou se são os problemas de legitimação que geram conflitos na constituição. Aliás, supomos que é um caminho de mão dupla.

No entanto, também vimos os ciclos serem constantemente elogiados e apontados como uma mudança de fato na essência da escola moderna. No estudo, vimos uma proposição documental e algumas instâncias e ações da política curricular que se aproximam das referências de uma escola diferente e emancipatória, construída com a implantação dos ciclos, principalmente no tratamento dos saberes escolares.

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, algumas iniciativas foram tomadas nessa implementação, para que não ficasse apenas numa mudança de termos, apesar de haver críticas nesse sentido. São exemplos o Conselho de Ciclo, os Espaços Ampliados de Aprendizagens, os fundamentos, a organização e elaboração da Proposta Pedagógica, as orientações acerca da avaliação, as ações de valorização do magistério, em especial a formação continuada de professores.

Ainda assim, alguns professores apresentam resistências e dificuldades na implantação dos ciclos de aprendizagem, principalmente na inserção de sua disciplina nessa nova forma de organização dos saberes escolares e das escolas da Rede de uma forma geral.

Os aspectos metodológicos de ensino e de avaliação assumem importante papel não só na implantação dos ciclos, como também na constituição dos saberes escolares, principalmente na sistematização do conhecimento. Na pesquisa, foi possível percebermos uma diversidade nos princípios e procedimentos de ensino, assim como nos critérios e procedimentos avaliativos.

Diante da metodologia de ensino, sugerimos uma continuidade na diversidade de estratégias, de forma que as diferentes disciplinas possam vivenciar diferentes métodos,

técnicas, ambientes e recursos, fazendo uso das mais variadas possibilidades oferecidas pela escola e também solicitando e exigindo da gestão central da Escola e da Rede Municipal do Ensino sempre as melhores condições de trabalho para o uso das distintas metodologias.

Sugerimos que as disciplinas mais convencionais diante do papel da escola saiam da tradicional sala de aula e que as menos convencionais usem a sala de aula, que as primeiras usem vários materiais didáticos e as segundas os livros didáticos, desde que atendam a um currículo emancipatório e sejam usados como tal.

Na avaliação, nossas considerações giram em torno do aprimoramento e aprofundamento de um entendimento da avaliação contínua, criteriosa e flexível. A avaliação não é um procedimento para a verificação do produto final da prática pedagógica e sim uma forma de sistematização do conhecimento.

Nosso desafio é fazer com que a avaliação esteja acontecendo do início ao término da aula, do começo ao fim do período letivo. Também é desafiador pensar a avaliação na superação de uma validade numérica, de uma precisão na verificação das aprendizagens dos alunos, de uma forma de atribuição de seriedade pelo poder coercitivo, de uma sanção que resulta na aprovação ou reprovação do aluno.

A diversidade que também aparece nos procedimentos e critérios de avaliação devem permanecer e se qualificar. Sugerimos a qualificação de procedimentos como a observação, os debates, as rodas-avaliativas, a auto-avaliação e a acumulação da produção discente dentro e fora de aula, assim como a adoção e construção, junto com os alunos, de critérios claros e objetivos que permitam uma constante investigação da aquisição e produção dos saberes e competências escolares.

Ainda, no que diz respeito à avaliação, vimos, nos documentos e nas falas, que esta deve se configurar como uma importante dimensão do ato educativo, constituindo-se como forma, momento e recurso processual, contínuo, cumulativo e qualitativo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Seus registros não devem se dar mais sob a forma de notas (números) ou conceitos (letras), mas por pareceres qualitativos do aluno e da turma, realizados na caderneta escolar, sendo considerada, além da análise do professor, a auto-avaliação dos alunos. Tais pareceres devem passar a ser objetos de orientação, motivação e apreciação dos professores, dos alunos, dos Conselhos de Ciclos nas escolas, dos Espaços Ampliados de Aprendizagens, dos Gestores e da família.

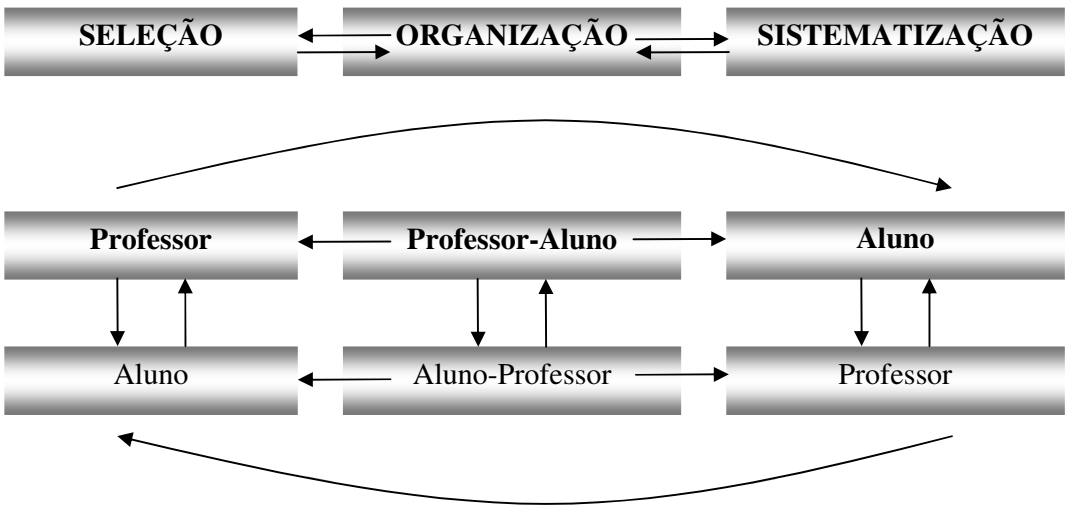
Enfim, vimos que as diferentes disciplinas escolares aqui investigadas vivem um processo de busca por legitimação pedagógica, um movimento contínuo e contraditório de construção de uma isonomia curricular, mas não no sentido de igualdade, pois não seria

possível, já que as disciplinas, nas particularidades, apresentam uma grande diversidade de elementos singulares. No entanto, há, na generalidade curricular, elementos que orientam diferentes disciplinas no cumprimento das atribuições e possibilidades pedagógicas e na conquista delas. E, na totalidade do currículo, essas atribuições e possibilidades se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e se fazendo reconhecer frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos da política curricular.

Como podemos observar nas figuras 8 e 9, o currículo e, portanto, a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares constrói-se num processo dialético, contínuo e contraditório entre as diferentes disciplinas e sujeitos, mesmo que tenha, em cada um(a) dessas(es), focos específicos.

Figura 8: A constituição dos saberes escolares

Figura 9: Focos da constituição dos saberes escolares



Foi nesse processo que observamos a existência de mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição dos saberes escolares, tanto nas disciplinas entendidas como secundárias, como Educação Física e Arte, como nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática. As ambigüidades, dúvidas e conflitos dizem respeito à estruturação do currículo escolar da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000013.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Política educacional brasileira e as novas orientações para os sistemas de ensino: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/politica_educacional.asp?f_id_artigo=134. Acesso em 23 de março 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do Governo FHC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000005.

ALVES, Gilberto Luiz. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas : Autores Associados, 2005.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In SILVA, Ainda Monteiro et al. Políticas educacionais, tecnologia e formação do educação: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife : ENDIPE, 2006, p. 351-359.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre : Artes Médicas, 1982.

APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo : Cortez, 1995a, p. 39-57.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo : Cortez, 1995b, p. 59-91.

APPLE, Michael. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis : Vozes, 1997a.

APPLE, Michael. Escolas democráticas. São Paulo : Cortez, 1997b.

APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre : ArtMed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo : Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300015.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: políticas e práticas. Campinas : Papirus, 1999, p. 131-164.

ARROYO, M. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002, p. 26-31

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas : Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000004.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A UNDIME e os desafios da educação municipal. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Out. 2006. doi: 10.1590/S0103-40142001000200004.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. A (in) visibilidade da violência simbólica na estrutura escolar seriada como uma das possíveis explicações causais da violência contemporânea e da exclusão social. In RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais – leituras complementares. Recife : Secretaria de Educação, 2004, p. 45-59.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa : Edições 70, 1988.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as

escolas brasileiras. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-42.

BERGER, Ruy. Currículo e competências. In Seminário Internacional de educação profissional, 1. Brasília, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista : EDUSF, 2003, p. 9-38.

BLOCH, Marc-André. Filosofia da Educação Nova. São Paulo. Editora Nacional, 1951.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação antidemocrática. Universidade e Sociedade. São Paulo, n. 12, ano VII, fev. 1997, p. 162-163

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000018.

BOTTOMORE, Tom (org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro : Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL, Ministério do Trabalho (Mtb). Questões críticas da educação Brasileira, consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. Brasília : Mtb, 1995.

BRASIL, Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização. São Paulo: FPPL-Cepam, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 10172. Aprova o Plano Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília : MEC/SEB, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília : MEC/SEB, 2006a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>. Acesso em: 19/10/2006b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>. Acesso em 19/10/2006c.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 11274. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006d.

BRAYNER, Nadja Maria Miranda e FERRAZ, Maria do Carmo Brayner. Recife e sua realidade educacional: subsídios para elaboração do Plano Municipal de Educação. Recife, 2004. (mimeo.).

BRZEZINSKI, Iria (Org.) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez, 1997.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo : FEU, 1997.

CALLEGARI, César. O ensino fundamental de nove anos. In SILVA, Ainda Monteiro et al. Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife : ENDIPE, 2006, p. 379-384.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002.

CARVALHO, João Pitombeira de. Observações sobre os currículos de matemática. In Presença Pedagógica, n. 7, vol. 2, jan./fev. Belo Horizonte : Dimensão, 1996, p. 55-63.

CARVALHO, Mª Cecília de (Org.). Construindo o saber: metodologia científica - fundamentos e técnicas. Campinas, SP : Papirus, 1994.

CAVALCANTI FILHO, José Paulo. Educação e Direito: uma visão democrática. In RECIFE, Prefeitura do. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003, p. 13-16.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. Apresentação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 Out 2006. doi: 10.1590/S1517-97021999000200011.

COGGIOLA, Osvaldo. A vigência do Marxismo. In COGGIOLA, Osvaldo (org.) PETRAS, James et al. Marxismo hoje. São Paulo : Xamã, 1996. p. 111-126.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE. Educação Física escolar: uma proposta pedagógica. In SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.) et al. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife : EDUPE, 2005, p. 219-231.

COMENIUS. Didática magna. São Paulo : Martins Fontes, 2002.

COUSINET, Roger. A educação nova. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959.

COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1966.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Revista Brasileira de Educação - ANPED. São Paulo, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000010.

DAVIES, N. O Fundef e o orçamento da educação: Desvendando a caixa preta. Niterói: Xamã, 1998.

DAVIES, Nicholas. O Fundef e os equívocos na legislação e documentação oficial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Out 2006. doi: 10.1590/S0100-15742001000200006.

DELVAL, Juan. Crescer e pensar - A construção do conhecimento na Escola, São Paulo: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jaques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo : Cortez; Brasília : MEC, UNESCO, 1998.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, vol. 67, n. 156, maio/ago., 1986, p. 351-366.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Goiânia : CEGRAF/UFG, São Paulo : EDPUCSP, 1988.

DOSSIÊ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 21(1), jan./jun. 1996, p. 187-198

DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas : Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, n.º 18, 2001, p. 35-40.

DURAN, Marília Claret Geraes. O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In SILVA, Ainda Monteiro et al. Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife : ENDIPE, 2006, p. 337-349.

ESCOBAR, Micheli Ortega. A produção de conhecimento em Educação Física e o Materialismo Histórico-Dialético como método. Salvador, 2002 (mimeo).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, Luis Heron et al (orgs.). Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr., 2004, p. 139-159.

FERNANDES, Claudia e FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 55-68.

FERRAZ, Bruna Tarcília e AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A presença de programas federais para a educação básica em municípios pernambucanos. Cd-rom Educação, desenvolvimento humano e cidadania. São Luiz: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE/ EPENN, 2001. V. Único.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, n.º 5. Porto Alegre, 1992, p. 28-49.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). Sociologia da educação: dez anos de pequisa. Petrópolis : Vozes, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 21(1), jan./jun. 1996, p. 187-198.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, dez., 2000, p. 47-70.

FORQUIN, Jean-Claude. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 101-120.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.andes.org.br/Anexo-Circ025-03.doc. Acesso em 12 Maio 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Out 2006. doi: 10.1590/S0101-73302003000400002.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas : Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo : Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática. Disponível em www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm. Acesso em 16 de março de 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo : Cortez, 1994.

GIANNOTTI, José Arthur (consultor). Marx: vida e obra. In Os pensadores - Marx. São Paulo : Nova Cultural, 1996, p. 5-18.

GONZÁLEZ, Wânia R. C. Competência: uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro : SENAI/DN/CIET, 1996.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo : Martins Fontes, 1998, p. VII-XL.

GROSSI, Esther. Ciclos não combatem (ou combatem muito mal) a evasão. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002, p. 65-68.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS – GAME. Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte : UFMG/FaE/GAME, 2000.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria & Educação, Porto Algre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HENRY, Michel. Apresentação da Didática da Matemática. In Notas de curso sobre Didática da Matemática. Tradução Lícia de Souza Leão Maia. São Paulo : PUC, 1992 (mimeo.).

HERNÁNDEZ, Fernando. A partir dos projetos de trabalho. Pátio, ano 2, n. 6, ago./out., 1998a, p. 27-31.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HOBSBAWN, Eric. Sobre história. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: políticas e práticas. Campinas : Papirus, 1999, p. 165-183.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. Presença Pedagógica, vol. 2, n. 8, mar./abr., 1996, p. 6-19.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade, abr. 2001, vol.22, no.74, p.43-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo : Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo. In OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas : Papirus, 1998, p. 53-92.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo : Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. Educação & Realidade, vol. 22, n. 1, jan./jun., 1997, p. 95-112.

LOPES, Alice Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In CANDAU, Vera Maria. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro : DP&A, 2000, p. 147-163.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, set. 2002, vol.23, n. 80, p. 386-400.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, maio/jun./jul./ago., n. 26, 2004, p. 109- 118.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo : Cortez, 2002, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de e ALVES, Maria Palmira Carlos (orgs.). Cultura e política de currículo. Araraquara : Junqueira & Marin, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 35-54.

MARKET, Werner. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. Trabalho e Crítica. São Paulo : EDUNISINOS, 2000. p. 31-44.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção? In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Repensando a didática. Campinas : Papirus, 1993, p. 65-82.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica, didática prática: para além do confronto. São Paulo : Loyola, 2002.

MARTINS, Ângela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In SILVA, Ainda Monteiro et al. Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife : ENDIPE, 2006, p. 363-375.

MARTINS, Paulo Henrique. Cultura, Identidade e Vínculo Social: pensando a Cidadania Democrática na Escola Pública. In RECIFE, Prefeitura do. Tempos de aprendizagem,

identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003, p. 17-46.

MARX, Karl. Introdução. In _____. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo : Martins Fontes, 1983, p. 218-229.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo : Martins Fontes, 1998, p. 99-103.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MAZONI, Anna Rachel. A Educação Física no contexto de um projeto pedagógico inovador: o caso da escola plural. In XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. CD-ROM Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a Educação Física. Caxambu : Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. Recife : UFPE, 2006. (Tese de Doutorado).

MINAYO, M.ª Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro : Hucitec - Abrasco, 1996.

MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Silva (orgs.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre : EDUFRGS, 1999.

MONLEVADE, J. e FERREIRA, E. O Fundef e seus pecados capitais. Ceilândia (DF): Idéia Editora, 1997.

MONTENEGRO, Antônio Torres e FERNANDES, Tânia. Memórias revisitadas: o Instituto Aggeu Magalhães na vida de seus personagens. Rio de Janeiro : FIOCRUZ, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas : Papirus, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. Educação e Realidade - Currículo e política de identidade. Porto Alegre, n. 21(1), jan./jun. 1996a, p. 9-22.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mais uma vez em questão. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SOUZA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo : Unesp, 1996b, p. 97-110.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. In OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas : Papirus, 1998, p. 33-52.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos oitenta. In CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro : DP&A, 2000a, p. 60-77.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Educação & Sociedade. Campinas : CEDES, ano XXI, n.º 73, dez. 2000b, p. 109-138.

MOREIRA, J. Roberto. Introdução ao estudo do currículo da escola primária. Rio de Janeiro : MEC/INEP, 1955.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino da matemática. In SILVA, Aída Maria Monteiro et al (orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife : ENDIPE, 2006, p. 489-504.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo : EPU, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius e a educação. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Débora Maria do. A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica das professoras de uma escola pública. Recife : UFPE, 2005 (Dissertação de Mestrado).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e Política no Brasil de hoje. São Paulo : Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (coord.) et al. Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas. Recife : UFPE, 1995.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? Educação & Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XXI, n.º 73, dez. 2000, p. 139-161.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. Disponível em: <http://www.cffh.pt/public/acta4/acta4_7.htm>. Acesso em 23/03/2006a.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares: decisão (re)centralizada. Disponível em: <http://www.cffh.pt/public/acta2/acta2_7.htm>. Acesso em 23/03/2006b.

PAVÃO, Antônio Carlos et al. Ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva. In RECIFE, Prefeitura do. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003, p. 67-76.

PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas : Papirus, 1997.

PERNAMBUCO, Governo do Estado, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Matriz curricular de referência das competências em educação física para o Estado de Pernambuco - educação básica: Competências e descritores vinculados aos temas da Cultura Corporal: jogo, ginástica, dança, esporte e luta. Recife : SEDUC, 2006 (mimeo.).
PERRENOUD, Philippe. Construir Competências desde a escola. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. Revista Nova Escola. São Paulo : Abril Cultural, set., 2000a.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? Revista Pátio, ano 3, n.º 11, nov. 99/jan. 2000. Porto Alegre : ArtMed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre : ArtMed, 2000c.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada. Porto Alegre : ArtMed, 2000d.

PIAGET, Jean. Sobre a pedagogia. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mar 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) – proposta da sociedade brasileira. Universidade e Sociedade – Sindicato ANDES, ano VIII, n.º 15, fevereiro, 1998, p. 117-154.

PRADO JÚNIOR, Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ano IV, n. 4, 1973, p. 41-78. Disponível em: <http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/conhmar.htm>. Acesso em: 26/08/2006.

PRADO, Ricardo. A qualidade em xeque. Revista Nova Escola, n. de março de 2003. São Paulo : Abril, 2003.

PROPOSTA DA EF NO ENSINO MÉDIO DA PCR. Recife, [2002?]. mimeo.

RAMOS, Marise Nogueira. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. Niterói : UFF, 2001a (Tese de Doutorado em Educação).

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: : para além da superfície dos documentos oficiais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000020.

RECIFE, Prefeitura do. Prestação de contas – 2005. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/especiais/contas2005/> Acesso em 17/10/2006.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Relatório de Gestão – 2001-2004. Dezembro, 2004a.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar. Recife : Secretaria de Educação, 2002a.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife : construindo competências – versão preliminar. Recife : Secretaria de Educação, 2002b.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003a.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Plano Municipal de Educação: retrospectiva e proposições. Recife : Prefeitura do Recife, 2003b.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais – leituras complementares. Recife : Secretaria de Educação, 2004.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. O currículo do ensino fundamental e a Lei9394/96. In SILVA, Eurides Brito da (org.). A educação básica pós-LDB. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 37-59

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis : Vozes, 1996.

ROPÉ, Françoise e TAGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo : Papirus, 1997.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Epistemologia da Pesquisa em Educação. 2. reimpressão. Campinas: Práxis, 1998.

_____. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto Pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. Revista de Administração Educacional, n. 1, v. 1, jul./dez. Recife, 1997, p. 69-73.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. Revista de Educação AEC, n. 106, v. 27. Brasília, 1998, p. 34-42.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005 (mimeo.).

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. A promoção automática é mais perversa ainda do que a reprovação. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002a, p. 22-25.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Tendências e perspectivas no campo do currículo. Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, dez., 1997, p. 23-30.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Currículo e didática. In OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.) Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas : Papirus, 1998, p. 9-32.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas : Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas : Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas : Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? Revista do SINPEEM, n. 2, jan./fev. 1995b. São Paulo, p. 27-32.

SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. In BORGES, Abel Silva et al. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo : FDE, 1995a, p. 13-28).

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas : Autores Associados, 1994.

SHIROMA, Eneida Oro et al. Política educacional. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000011.

SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Porto Alegre : Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife : EDUPE, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, 2001, vol. 1, p.81-92.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio e GALVÃO, Ana Maria. História das Disciplinas Escolares e História da Educação: algumas reflexões. Revista Educação e Pesquisa, volume 31 numero 3, set./dez., 2005, p. 391-408.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional do século XIX. Araraquara : UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SPERB, Dalilla C.. Problemas gerais do currículo. Porto Alegre : Globo, 1966.

TABA, Hilda. Curriculum development: theory and pratice. New York : Harcourt, Brace & World, 1962.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As idéias pedagógicas sobre conteúdos veiculadas através das propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus: o caso da Educação Física em Educação Física. Campinas : Unicamp, 1989.

TAFFAREL, Celli Neuza Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do esporte (org.). Educação Física escolar face à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. Educação & Realidade - Currículo e política de identidade. Porto Alegre, n. 21(1), p. 158-186, jan./jun. 1996.

TRALDI, Lady Lina. Estudos de currículo. v. 1, 2 e 3. São Paulo : Atlas, 1977.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre : Sagra, 1993.

TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre : Globo 1975.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Desequilíbrios regionais no financiamento da educação: a política nacional de equidade do FUNDEF. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 24, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Out 2006. doi: 10.1590/S0104-44782005000100010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas : Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) et al. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas : Papirus, 1995. P. 11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... In OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas : Papirus, 1998, p. 101-130.

VERGNAUD, Gerard. A formação de competências profissionais. Palestra proferida no Seminário Campos Conceituais na Construção do Conhecimento. Porto Alegre. Transcrita por Marta Dagorde, 1996.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. Disponível em <http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2006.

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen. Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas. Belo Horizonte: Horizontes, 1982, p.151-187.

YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 67(157), 1986, p. 532-37.

YOUNG, Michael. Currículo e Democracia : lições de uma crítica à "Nova sociologia da Educação", Educação & Realidade, Porto Alegre, 14(1), jan/jun 1989, p. 29-40.

YOUNG, Michael. Mudança de Currículo: Limites e Possibilidades. Série Estudos, nº 4. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 1996.

YOUNG, Michael F. D. O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas : Papirus, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas : Autores Associados e Brasília : Plano, 2004.

Apêndices

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice A – contato com os professores

Professores entrevistados

Disciplina	Professor	Escola	Contato	Situação
Arte	Professora de Arte 1	Escola B		Entrevistado
	Professora de Arte 2*	Escola A		Entrevistado
Educação Física	Professora de Educação Física 1	Escola B		Entrevistado
	Professora de Educação Física 2*	Escola C		Entrevistado
Língua Portuguesa	Professora de Português 1*	Escola D		Entrevistado
	Professora de Português 2	Escola B		Entrevistado
Matemática	Professor de Matemática 1*	Escola E		Entrevistado
	Professor de Matemática 2	Escola A		Entrevistado

* Professores que compõem, em sua disciplina, a Equipe Pedagógica de 3º e 4º ciclos – 1 de cada disciplina – total 4;
2 professores da Escola A;
3 professores da Escola B;
1 professora da Escola C;
1 professora da Escola D;
1 professor da Escola E.

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice B – Levantamento bibliográfico e mapeamento da literatura

	OBRA (REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA)	CONTRIBUIÇÃO ESPECÍFICA - pág.	INSERIR EM MEU ESTUDO (CAPÍTULO/DISCUSSÃO/MOMENTO)
CURRÍCULO			
SABERES ESCOLARES			
CULTURA ESCOLAR			

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice C – Roteiro de entrevista

1- Planejamento

Você planeja suas atividades de ensino?
Como você planeja as aulas?
Você registra por escrito tal planejamento?
O que utiliza para planejar?
Há alguém que avalia ou acompanha o processo de planejamento? Quem?
O planejamento é uma solicitação administrativa? (DEPENDENDO DA RESPOSTA) É instrumental ou é uma necessidade do trabalho docente?
O planejamento muda de ano a ano? Semestre? (tem movimento)?

2- Ensino

Com relação às condições de ensino (local, material, horário), são adequadas, são suficientes?
O horário estabelecido é garantido no uso para o ensino? (DEPENDENDO DA RESPOSTA) Ou usa-se este de outra forma ou para outras coisas da escola?
Existe acompanhamento do ensino por parte de algum profissional da escola? Quem?
Como as pessoas compreendem (OLHAM, PENSAM, DIZEM) a contribuição dos conteúdos de sua disciplina (alunos, outros professores, pais)?

Quais os horários de aula da disciplina (quantidade e localização semanal)?
Que estratégias de aulas você mais usa?

3- Uso social e pedagógico dos conteúdos

Quais os conteúdos de ensino de sua disciplina?
Onde se buscam referências para estes conteúdos? (SOBRE SELEÇÃO E CONCEITUAÇÃO - ASPECTOS SOCIAIS, LIVRO DIDÁTICO, VESTIBULAR, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO)
Como se organizam os conteúdos? Como se distribuem no tempo das aulas?
Onde se busca referência para isso? (ASPECTOS SOCIAIS, LIVRO DIDÁTICO, VESTIBULAR, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO)
Como se distribuem os conteúdos por série ou por ciclos?
Onde se busca referência para isso? (ASPECTOS SOCIAIS, LIVRO DIDÁTICO, VESTIBULAR, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO)

Para que servem os conteúdos de sua disciplina?

Que uso os alunos podem fazer dos conteúdos da disciplina?
Que aprendizagens você espera dos alunos?
Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino na escola de uma forma geral? Quais são eles? Estes são exclusividade da sua disciplina ou não? Quais são os de particularidades dela?
Você em algum momento esbarra na necessidade de privilegiar alguns conteúdos em detrimento de outros? Quando e por que isso acontece? Quais são estes conteúdos (privilegiados e desmerecidos)?
Como você observa e compreende a inserção de sua disciplina no Projeto Político Pedagógico da escola?
Como você vê a inserção de sua disciplina na política curricular da Rede?
Como você vê a inserção de sua disciplina no currículo de sua escola?
Como você vê a organização dos conteúdos em ciclos?

4- Avaliação

O que avalia?
Como avalia? Difere de acordo com as séries ou ciclos? Em que difere?
Com o que avalia? O que utiliza para realizar a avaliação?
Em que momento avalia?
Há aprovação e reprovação? O que significa isso para você e para os alunos?

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice D – indicadores para análise de conteúdo

- ***Elemento central***: trato com o conhecimento – constituição dos saberes escolares;
- ***Operacionalização***: tratamento dado ao conteúdo de ensino (seleção, organização e sistematização);
- ***Categorias analíticas***: Currículo, Saberes Escolares, Cultura Escolar;
- ***Categorias empíricas***: Seleção, Organização e Sistematização dos saberes escolares;
- ***Pontos de orientação para a investigação***, oriundos do objeto de pesquisa – questões gerais

  O que é currículo?
  Como se organiza o currículo na escola?
  Como se materializa o currículo na escola?
  O que é o saber escolar?
  Como se constituem os saberes escolares no currículo de uma forma geral?

  Como e por que algumas disciplinas chegaram a constituir seus saberes no currículo seriado?
  E por que em outras disciplinas isso não se configurou de igual forma?
  De onde vem esta organização seriada dos saberes escolares?
  Como se dá a organização seriada dos saberes escolares?
  Há outra forma de organização dos saberes escolares para além da seriação?

  Como e por que algumas disciplinas chegaram a constituir seus saberes no currículo por ciclos?
  De onde vem esta outra forma de constituição dos saberes escolares? De onde vem a organização dos saberes escolares por ciclos?
  Como se dá esta outra forma de organização dos saberes escolares? Como se dá a organização dos saberes escolares por ciclos?

  Como são estruturados os currículos específicos das disciplinas escolares?
  Que lugar ocupam as diferentes disciplinas no currículo escolar?
  Como se constituem os saberes escolares em diferentes disciplinas do currículo?
  O que há de geral e particular nas disciplinas escolares diante da constituição de seus saberes no currículo escolar?

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice E – orientações para organização dos dados das entrevistas

Disciplina	Professor	Transcrita? Arquivo computador? 1	Inserir na pasta e organizar esteticamente 2	Checar transcrição 3	Localizar e deixar visíveis perguntas 4	Localizar e deixar visíveis conteúdos de análise – gerais 5	Levantar questões/temáticas (problemáticas 6	Montar quadros de análise de conteúdos 7	Localizar e deixar visíveis conteúdos de análise – categorias empíricas 8	Preencher quadros 9
Arte	Professora de Arte 1	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Professora de Arte 2*	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Educação Física	Professora de Educação Física 1	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Professora de Educação Física 2*	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Língua Portuguesa	Professora de Português 1*	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Professora de Português 2	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Matemática	Professor de Matemática 1*	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Professor de Matemática 2	OK, OK, OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK

* *Professores da Equipe Pedagógica*

Passo a passo para tratamento das entrevistas

1- Pegar fita e estruturar arquivo digitado (transcrição, estruturação do arquivo computador);
2- Inserir na pasta e organizar esteticamente o arquivo (formatação: A4, margens 2, espaçamento simples, cabeçalho, entrevistador vermelho, entrevistado azul, legenda colorida para localizar conteúdos de análise);
3- Checar transcrição (nova escuta e erros de português passíveis de correção sem alterar a integridade do conteúdo);
4- Localizar e deixar visíveis as perguntas;
5- Localizar e deixar visíveis os conteúdos de análise (dados gerais):
6- Levantar questões ou temáticas (problemáticas) para análises de conteúdos:
Revendo projeto de doutorado e capítulo teoria curricular;
7- Montar quadros de análise de conteúdos gerais, por disciplina, por professor, por escola – a partir das categorias empíricas (se for o caso usar papel A3 – para visualizar o todo).
8- Localizar e deixar visíveis os conteúdos de análise (dados das categorias empíricas):
9- Preencher quadros de análise para posterior análise refinada e interpretativa.

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice F – Quadro para análise de conteúdo – dados gerais

DISCIPLINAS **Professores** **QUESTÕES**		**Disciplina** Professor(a) 1 Escola	 Professor(a) 2 Escola
O professor	Formação		
	Tempo serviço		
	Atuação nas turmas		
	Atuação na escola		
	Documentos de uso		
A Rede	Instâncias		
	Documentos		
	Característica da escola		

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice G - Legenda para análise de conteúdo – problemáticas

Legenda (problemáticas – que revelam as entrevistas)

Marcado em azul: faz planejamento
Marcado em negrito e azul: procedimentos e fontes de planejamento
Marcado em sublinhado e azul: conhecimento da turma (acompanhamento ou diagnóstico)
MARCADO EM SUBLINHADO, MAIÚSCULA E AZUL: EXEQUIBILIDADE DO PLANEJAMENTO
Marcado em itálico e azul: pedagogia de projetos
MARCADO EM MAIÚSCULA E AZUL: PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Marcado em rosa: métodos e estratégias de ensino
Marcado em negrito e rosa: condições de trabalho (instalações e recursos didáticos)
MARCADO EM SUBLINHADO, MAIÚSCULA E ROSA: EXEQUIBILIDADE DOS MÉTODOS

Marcado em verde: fonte para seleção do conteúdo
Marcado em negrito e verde: seleção dos conteúdos (mais da proposta, da formação continuada, dos livros didáticos, dos PCN, pelo MEC, critérios da sociologia do currículo)
Marcado em negrito, sublinhado e verde: distribuição do conteúdo no tempo escolar
Marcado em sublinhado e verde: aplicabilidade do conteúdo – relação com a vida do aluno (utilitária – mercado de trabalho, continuidade dos estudos, formação humana do cidadão)
MARCADO EM SUBLINHADO, MAIÚSCULA E VERDE: EXEQÜIBILIDADE DO CONTEÚDO
Marcado em itálico e verde: os conteúdos da disciplina
MARCADO EM MAIÚSCULA E VERDE: ABORDAGENS DE CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES
Marcado em negrito, itálico e verde: influência do vestibular

Marcado em vermelho: sistematização do conteúdo, conhecimento, aprendizagens,
Marcado em negrito e vermelho: organização do tempo pedagógico necessário às aprendizagens
Marcado em negrito, sublinhado e vermelho: os ciclos de formação/aprendizagem
MARCADO EM MAIÚSCULA E VERMELHO: AS SÉRIES

Marcado em cinza: procedimentos de avaliação
Avaliação e o planejamento
Avaliação nos ciclos
Avaliação e a sistematização do conhecimento
Avaliação e a dimensão normativa

Marcado em amarelo: concepção da disciplina
Marcado em negrito e amarelo: concepção de ser professor
Marcado em sublinhado e amarelo: concepção de educação escolar
Marcado em itálico e amarelo: concepção de aluno
Marcado em negrito, sublinhado e amarelo: formação do professor e uso das teorias

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica – FPPP
Orientadora: Profa. Dra. M.ª Eliete Santiago
Orientando: Marcílio Souza Júnior

Apêndice H - Quadro para análise de conteúdo – problemáticas

QUESTÕES / DISCIPLINAS/Professores		DISCIPLINA – Professor(a) – Escola Pertencente ou não à Equipe Pedagógica de 3º e 4º ciclos
SELEÇÃO		
FONTE	Proposta pedagógica	
	Livro didático	
	Formação continuada	
	MEC (incluindo PCN)	
RELEVÂNCIA	Uso do conteúdo	
	Vestibular	
TEORIA PEDAGÓGICA	Concepção de escola	
	Concepção de disciplina	
	Concepção de professor	
	Formação do professor e uso das teorias	
	Concepção de aluno	
	Teoria de referência	
ORGANIZAÇÃO		
CONDIÇÕES ESCOLARES	Documentação e acompanhamento do Planejamento	
	Conhecimento da turma	
	Condições de trabalho (recursos e instalações)	
DISPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO	Conteúdos da disciplina (tipologia e quantidade)	
	Tempo para organização	
	Séries	
	Ciclos	
SISTEMATIZAÇÃO		
ASPECTOS METODOLÓGICOS	Métodos e procedimentos	
	Princípios metodológicos	
AVALIAÇÃO	Métodos e procedimentos	
	Tempo das aprendizagens	